



Andreia Filipa da Silva Salvado

***A influência do
exercício de ditado na
consolidação da
ortografia***

Relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado
em Educação Pré-Escolar do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Versão definitiva

Setúbal, fevereiro de 2015

Agradecimentos

A realização deste estudo não resulta apenas do meu esforço individual, mas sim de um conjunto de pessoas que proporcionaram uma inestimável colaboração e que, com o seu apoio incansável, contribuíram para que fosse possível superar esta etapa, sendo que se trata de um importante marco na minha vida pessoal e profissional.

Desta forma, manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de angústia, de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação.

Ao meu orientador, prof. Paulo Feytor Pinto, pelo modo como me orientou, pela dedicação, esforço e motivação, nunca deixando de acreditar em mim.

À minha professora de estágio, Maria Helena Correia, pela forma como me orientou, pelo entusiasmo e motivação. É de igual modo, importante referir, ainda, a disponibilidade sempre manifestada.

À minha amiga e colega de estágio, Carina Rodrigues, pela amizade, apoio e companheirismo.

À minha amiga Susana Bernardo, um muito obrigado pela constante disponibilidade e apoio incondicional.

A toda a minha família e amigos pelo apoio incondicional, acreditando sempre no meu esforço e empenho.

Ao meu namorado, por toda a força e paciência inesgotável e por nunca duvidar de que seria capaz.

Resumo

Este estudo surge no contexto de estágio, numa turma do 2º e 3º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Centra-se, sobretudo, na pesquisa, implementação e análise da estratégia de ditado no processo de aprendizagem da ortografia.

Esta investigação tem como principais objetivos:

- Promover a consolidação ortográfica.
- Apelar à reflexão sobre o modo como as palavras se escrevem, apoiando-se nos casos de leitura e regras da ortografia.
- Desenvolver a capacidade de concentração, uma vez que a criança deve ouvir o texto ditado e escrevê-lo simultaneamente.
- Descrever e analisar os erros ortográficos encontrados na escrita das crianças.
- Avaliar os efeitos das atividades metacognitivas desenvolvidas sobre a aprendizagem ortográfica das crianças.

A metodologia adotada centra-se na aplicação de testes (ditados), cujos erros efetuados pelos alunos são analisados à luz de uma tipologia de erros ortográficos. Recorreu-se à observação participante, por meio da qual se verificou uma intervenção por parte do investigador, tendo sido aplicadas as atividades e recolhidos resultados, também, através de inquéritos por questionário.

Os resultados encontrados revelam uma clara influência positiva para a expansão do conhecimento ortográfico das crianças envolvidas neste estudo. Estes efeitos são manifestados nas explicitações dadas pelas crianças em relação aos erros e às normas ortográficas, bem como nas produções textuais das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem da ortografia; ditado; estratégias metacognitivas; erro construtivo; autorreflexão; coavaliação.

Abstract

This study follows a teaching practice in a second and a third grade class of Elementary Education. It focuses mainly on the research, the implementation and the analysis of the strategy of dictation in the learning process of spelling.

The main goals of this research are:

- Promote spelling consolidation.
- Call to reflection about the way words are spelled, supported by reading cases and spelling rules.
- Develop the ability to concentrate, because a child must listen to the dictated text and put it into writing simultaneously.
- Describe and analyze the spelling mistakes found in the children's written texts.
- Evaluate the effects of metacognitive activities developed regarding the children's learning process of spelling.

The methodology focuses on the application of tests (dictation), whose mistakes made by students are analyzed in light of a typology of misspellings. There was also participant observation, through which there was an intervention by the investigator, who applied activities and collected results also through questionnaire surveys.

The results show a clear positive influence in the expansion of spelling knowledge of the children involved in the study. These effects are expressed in the explanations given by the children regarding the spelling mistakes and the spelling rules, as well as in the written texts of those children.

KEY-WORDS: Spelling learning process; dictation; metacognitive strategies, constructive error; self-reflection; co-assessment.

Índice

Introdução	10
------------------	----

Capítulo I: Quadro teórico

1. A escrita	13
1.1. Importância para a comunicação	13
1.2. Sistemas de escrita	15
2. Ortografia portuguesa	17
2.1. Sistema de escrita alfabético	17
2.2. Competência ortográfica e consciência fonológica	18
3. O conhecimento ortográfico da língua portuguesa pela criança.....	20
4. Aprendizagem da ortografia e exercício de ditado	23
4.1. Princípios da aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	23
4.2. Exercício de ditado	27
4.2.1. Escuta ativa	28
4.2.2. Estratégias metacognitivas	30
4.2.3. Regras de escrita e casos de leitura	32
5. Tipologias do erro ortográfico	35

Capítulo II: Metodologia

1. Investigação-ação	38
2. Contexto e participantes	42
3. Intervenção pedagógica	44
4. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	47
4.1. Testes	47
4.2. Questionários	48

Capítulo III: Interpretação de dados

1. Opinião da professora titular sobre o exercício de ditado	49
2. Análise da frequência de erros ortográficos	51
2.1. Análise de erros – Teste inicial	53
2.2. Análise de erros – Teste intermédio	57
2.3. Análise de erros – Teste final	61

3. Opinião dos alunos sobre a intervenção pedagógica	66
Capítulo IV: Discussão e considerações finais	73
Referências bibliográficas	81
Apêndices	85
Apêndice I – Ficha para exercício de ditado	85
Apêndice II – Ficha de consolidação	86
Apêndice III – Apontamento para colar no caderno diário	88
Apêndice IV – Texto utilizado no teste inicial	89
Apêndice V – Texto utilizado no teste intermédio	89
Apêndice VI – Texto utilizado no teste final	89
Apêndice VII – Inquérito aplicado aos alunos	90
Apêndice VIII – Inquérito aplicado à professora titular de turma	92
Apêndice IX – Respostas ao inquérito - Professora titular de turma	95
Apêndice X – Lista de verificação de erros ortográficos – Teste inicial	98
Apêndice XI – Lista de verificação de erros ortográficos – Teste intermédio	103
Apêndice XII – Lista de verificação de erros ortográficos – Teste final	106

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Percentagem total de erros ortográficos, por categoria, nos três testes	51
Gráfico 2 – Percentagem total de cada tipo de erro ortográfico nos três testes	52
Gráfico 3 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste inicial.....	53
Gráfico 4 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste inicial.....	54
Gráfico 5 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste inicial.....	56
Gráfico 6 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste intermédio.....	57
Gráfico 7 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste intermédio	58
Gráfico 8 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste intermédio	60
Gráfico 9 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste final....	61
Gráfico 10 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste final	62
Gráfico 11 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste final	63
Gráfico 12 – O que os alunos aprenderam com a atividade	66
Gráfico 13 – O que os alunos gostariam de ter aprendido com a atividade	67
Gráfico 14 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade em ouvir e escrever as palavras ditadas.....	68
Gráfico 15 – Grau de dificuldade em encontrar erros no próprio texto	69
Gráfico 16 – Grau de dificuldade em encontrar erros no texto do colega.....	69
Gráfico 17 – Grau de dificuldade em conhecer e relembrar as regras de escrita	70

Gráfico 18 – Opinião dos alunos sobre o facto de esta atividade os ter ajudado a escrever melhor.....	71
Gráfico 19 – Opinião dos alunos sobre a importância desta atividade.....	71
Gráfico 20 – Opinião dos alunos sobre esta atividade.....	72

Índice de tabelas

Tabela 1 – Percentagem de erros realizados pelos alunos nos três testes	64
---	----

Introdução

O presente Projeto de Investigação surge no contexto de estágio, numa turma do 2º e 3º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2013/2014.

A investigação, seguidamente exposta, parte da questão-problema sobre *qual a influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia* e tem como principal objetivo promover o melhoramento da componente ortográfica na escrita dos alunos.

Este estudo, no âmbito da ortografia, surge, sobretudo, devido ao facto de notar que esta é uma questão que preocupa imenso os professores de hoje em dia, uma vez que existem acentuadas falhas na utilização da ortografia em muitos alunos, desde o nível básico até ao ensino secundário e superior, como pude constatar no contexto onde surge este mesmo projeto.

Num estudo de opinião sobre a escrita no final do ensino secundário, José Esteves Rei (1998) revela que a maioria dos docentes estava insatisfeita com o domínio da escrita dos alunos que se encontravam neste nível de ensino. Este autor divulga, ainda, que a escrita mais segura é a daqueles que a dizem ter alcançado até ao 4º ano e que, por sua vez, recorrem frequentemente à escrita por iniciativa própria.

“Entendamo-nos: dantes, quase não era preciso ensinar a escrever no secundário, quer porque as competências primárias, ao nível gráfico, estavam dominadas, quer porque as outras iam sendo naturalmente adquiridas, quase sem impregnação; agora todos os níveis de competência escrita têm que ser trabalhados, seja o da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual.”

(Aida Santos, 1994, cit por Azevedo, 2000, p. 12)

Neste sentido, é urgente tomar consciência deste problema e proceder a uma análise dos erros, para criar estratégias de modo a auxiliar os alunos a escreverem corretamente. Diversos autores chamam a atenção para a necessidade de existir uma pedagogia da escrita, revelando, ainda, que a escola possui um papel fundamental no ensino da expressão escrita, uma vez que esta tem imensa importância na nossa sociedade.

Em diálogos informais com professores, pude perceber que existe uma certa carência de suporte teórico e de práticas pedagógicas para a resolução deste problema, o que os leva à procura de estratégias que atuem sobre esta problemática.

Este estudo é de extrema importância para os alunos que se encontram nesta fase, uma vez que se verifica que os conteúdos previstos a serem lecionados, no 2º ano de escolaridade, na disciplina de português, centram-se bastante na consolidação ortográfica e na produção textual. Este é um ano considerado, por muitos docentes, como o “ano dos erros ortográficos”. Deste modo, como referido anteriormente, a aprendizagem da ortografia é uma tarefa importante neste período em que a criança, após ter dado início à prática da escrita, começa a realizar produções textuais. Assim, utilizar diversas estratégias para a reflexão e solução de estas questões ortográficas possibilita aos alunos terem mais autonomia e desenvolvimento na escrita.

O exercício de ditado é, também, uma atividade que requer muita concentração por parte das crianças, uma vez que têm de estar atentas às palavras ditadas pelo professor e têm de pensar no modo como se escrevem, trata-se da escuta ativa. Esta atividade baseia-se no ditado tradicional, mas consiste num ditado interativo. Este exercício não se restringe à verificação de conhecimentos ortográficos, mas sim ao ensino da ortografia portuguesa, refletindo sobre o que se escreve.

Ao longo do trabalho desenvolvido, não é dada primazia ao número de erros cometidos pelo aluno, mas sim ao processo de aprendizagem implícito. O mais importante é a participação dos alunos neste processo, o facto de serem cada vez mais capazes de refletirem sobre o erro e o incumprimento de regras ortográficas.

A pesquisa relatada ao longo deste relatório pretende contribuir para a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, através da análise dos dados resultantes de uma experiência pedagógica que propõe um ensino sistemático do conteúdo ortográfico.

Assim, será realizada a descrição e análise do processo de aprendizagem ortográfica de alunos do 2º e 3º ano de escolaridade. Os efeitos das atividades implementadas, em sala de aula, também serão analisados e discutidos. É de ressaltar que o grupo em estudo foi avaliado em três momentos (teste inicial, teste intermédio e teste final). No entanto, esta atividade era sempre realizada uma vez por semana, contribuindo para a evolução dos alunos.

Esta investigação está dividida em quatro partes, sendo a primeira parte teórica, a segunda parte centrada na descrição da metodologia utilizada, bem como a descrição

do contexto e das atividades desenvolvidas. A terceira parte foca-se na apresentação, interpretação e discussão de dados recolhidos e, por fim, na quarta parte, são apresentados e discutidos os resultados e feitas as considerações finais.

Capítulo I: Quadro teórico

1. A escrita

1.1. Importância para a comunicação

Desde os primórdios da humanidade que o ser humano sentiu a necessidade de comunicar com os seus semelhantes, através de gestos, sons, entre outros recursos disponíveis. Para o estabelecimento de comunicação, os seus intervenientes têm de partilhar o mesmo código, tornando possível todo o processo comunicativo. Posteriormente surge a escrita (código escrito) que consiste num tipo de comunicação com base em símbolos gráficos (grafemas), que permitem registar visualmente uma língua falada. O código escrito surge da necessidade de preservar certos acontecimentos da vida. O registo escrito serve de alternativa à memória, uma vez que consolida a sua função como ferramenta da própria memória. Assim, o ser humano tem mais capacidade de armazenar e gerir a informação (Baptista, 2001, p. 7).

Ler e escrever são duas realidades indissociáveis, uma vez que os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados. “Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (Baptista, 2001, p. 7). Além disso, vários estudos revelam que a prática da escrita contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, bem como as atividades de leitura são valiosas para o aperfeiçoamento da escrita.

Observamos que a linguagem também tem vindo a evoluir em paralelo com a espécie humana. É do conhecimento geral, que os primeiros escritos eram gravados em argila, em pedra, em madeira, em bambu e em ossos de animais. Os egípcios foram os primeiros a utilizar um material maleável e prático, obtido a partir de caules de papiro. Atualmente, na nossa sociedade, assiste-se a uma grande mudança no uso da linguagem escrita, sobretudo devido ao enorme desenvolvimento tecnológico, que a tem influenciado ao longo das diferentes épocas do desenvolvimento da espécie humana. Hoje conseguimos com a escrita um elevado nível de difusão de informação e conhecimento, que nunca conseguiríamos apenas com a oralidade. Neste momento, o material mais utilizado para a escrita é o papel e, mais recentemente, os suportes informáticos, que também podem estar associados ao papel.

O aparecimento e desenvolvimento da escrita foram fortemente determinados por necessidades e condicionantes culturais. Motivar para a aprendizagem da escrita implica continuar a valorizar a escrita dentro da nossa cultura e identificar quer as

funções da escrita, quer as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual.

A escrita é, cada vez mais, um recurso utilizado para comunicar, principalmente com a massificação do uso das tecnologias desde idades muito precoces. A escrita destaca-se bastante na nossa sociedade e trata-se de uma ferramenta extremamente importante ao longo da vida.

Segundo Bernard Rey (2009), o conceito de *prática escriptural* foi introduzido por Lahire (1993). Esta prática está ligada à escrita, mas não se restringe apenas ao facto de se saber ler e escrever, uma vez que integra, também, um vasto leque de atitudes, de formas de ser e de pensar, resultantes do contacto com a escrita. Podemos chamar-lhe de *cultura escriptural*, pelo facto de desenvolver, “a longo prazo, uma forma particular de relação com a linguagem, de relação com o outro, de visão do mundo, de reacção aos acontecimentos e de relação do indivíduo com a sua própria existência” (Rey, 2009, p. 2).

O aparecimento da escrita, numa determinada sociedade, proporciona o desenvolvimento intelectual daqueles que a utilizam intimamente. Verifica-se que, antes da chegada do registo escrito, existia a hipótese de haver alterações nas mensagens transmitidas oralmente, o que, neste momento, pode ser evitado graças ao uso da escrita em documentos. As mensagens escritas podem permanecer *imortais*, uma vez que um outro aspeto importante da escrita é “a sua capacidade de fixar, conservar e acumular testemunhos sensoriais e perceptivos acerca do mundo” (Rey, 2009, p. 4).

A consulta de registos escritos, por exemplo livros ou páginas da internet, pode influenciar a vida real do indivíduo uma vez que as experiências registadas podem levar à orientação ou condução da sua própria vida.

Os enunciados surgem da escrita de palavras, uma vez que estas podem ser guardadas, preservadas, aproximadas e relacionadas umas com as outras. Neste sentido, a escrita e aproximação de enunciados leva à produção de textos, sendo que estes devem fazer sentido, bem como ter um início e fim, embora cada tipo de texto siga uma estrutura própria.

Como já referido anteriormente, a escrita desenvolve competências cognitivas nos indivíduos, mas, também, faz a ligação entre a realidade de cada sociedade e respetivas regras (objetivas) a serem aplicadas em cada circunstância, seja religiosa, jurídica, política, moral ou técnica. O facto de as regras serem escritas, permite a posterior reflexão sobre as mesmas, o que não acontece nas sociedades onde a escrita

não existe e as regras apenas são aplicadas. Nesta perspectiva, a escola desempenha um papel fundamental na aprendizagem da escrita e respetiva explicitação de práticas sociais, sendo que a união destes dois conceitos é reconhecida como *cultura escriptural*, conceito mencionado anteriormente.

1.2. Sistemas de escrita

A espécie humana está geneticamente preparada para a compreensão e aquisição de sistemas altamente complexos, estruturados e específicos tais como a língua materna. Cada ser humano adquire, naturalmente, a língua do meio onde está inserido nos primeiros anos de vida, ou seja, a sua língua materna, também conhecida por língua nativa.

A escrita consiste numa representação direta do pensamento, através da mediação da fala. A escrita ou grafia sustenta-se na utilização de sinais (símbolos) para exprimir ideias humanas, sendo que se trata de uma marca. Esta marca, enquanto registo de passagens ou memórias, está, desde sempre, ao serviço da espécie humana. É através da escrita, que o ser humano regista tudo aquilo que não quer esquecer, uma vez que o tempo o leva a perder acontecimentos da sua vida. A escrita acaba por representar, ainda, o estilo pessoal de um autor ou a forma como este se exprime.

O ser humano começou por representar as suas ideias através de desenhos, sendo que o primeiro sistema de escrita foi ideográfico (representação de ideias). Seguidamente surgiu o sistema de escrita fonográfica, permitindo a representação escrita de sons.

A escrita ideográfica é usada, por exemplo, na escrita chinesa, onde os símbolos representam só o significado da palavra. Enquanto a escrita fonográfica é usada no japonês (carácter silábico) e nas línguas europeias (carácter alfabético), onde os símbolos ou sinais gráficos representam os sons (vogais e consoantes) que transmitem o significado.

“Para a organização de um determinado sistema de escrita, são dados três princípios de representação: o ideográfico, em que um dado símbolo gráfico representa a significação de uma forma linguística; o silábico, que se rege pela correspondência existente entre as unidades gráficas e unidades silábicas da fala; e o alfabético, que apresenta uma associação entre fonemas e unidades gráficas mínimas.”

(Silva, 2005, p. 37)

A escrita pressupõe uma representação gráfica que contém um significado, surgindo, assim, a necessidade de utilizar sinais (símbolos) visuais para exprimir as ideias humanas. Ela consiste na codificação sistemática de sinais gráficos que permitem registar a linguagem falada, à exceção da escrita Braille, uma vez que foi criada por Louis Braille, no ano de 1827, em Paris, para deficientes visuais, cujos sinais são táteis.

Num nível mais amplo, o ato de escrever rege-se por um conjunto de regras convencionais do sistema ortográfico usado, exigindo o domínio de competências a nível linguístico, psicológico, motor e cognitivo. Reconhecemos que “são exigidas ao escritor, no processo de escrita, capacidades motrizes e de utilização de sistemas simbólicos que actuam sob um suporte material, através de instrumentos” (Silva, 2005, p. 20).

Podemos concluir que os sistemas de escrita requerem um conjunto de elementos básicos definidos ou símbolos, um conjunto de regras entendidas e partilhadas pela comunidade, uma linguagem e meios físicos que permitam a representação dos símbolos. A diferença entre os vários sistemas de escrita está na complexidade das marcas gráficas utilizadas e das regras que ligam a linguagem escrita à fala.

2. Ortografia portuguesa

2.1. Sistema de escrita alfabético

Os sistemas de escrita distinguem-se pelo nível de representação que predomina (morfema, sílaba ou fonema), pelo conjunto de símbolos existentes, pelo grau de acessibilidade à unidade representada e pela regularidade das suas regras. Redigir algo implica o conhecimento de um conjunto de regras e de usos que devem ser dominados, uma vez que “a ortografia encerra em si um conjunto de letras, de regras e de usos a seguir (porque codificados) pelos escreventes de uma língua” (Silva, 2005, p. 33).

No caso da língua portuguesa, o registo escrito é feito com base no sistema de escrita alfabético, que é constituído por 26 letras, complementado por sinais diacríticos. A escrita pressupõe uma representação gráfica que contém um significado. A escrita alfabética é um sistema que traduz uma aproximação fonética da língua. Segundo Martins & Niza (1998), o sistema de escrita alfabético torna possível o registo de enunciados verbais e constitui-se num sistema que tem organização própria, em que as unidades mínimas da fala que permitem distinguir o significado das palavras se denominam fonemas.

Segundo Ana Paiva (2009), num nível mais básico, a expressão escrita é vista como a capacidade de fazer a transcrição dos sons de uma palavra (fonemas) para sinais gráficos (grafemas), ou seja, neste sistema de escrita, as palavras redigidas possuem combinações de unidades visuais que correspondem a fonemas (sons das palavras).

Como supramencionado, a ortografia portuguesa é o sistema de escrita padrão usado para representar a língua portuguesa, regendo-se pelas regras de escrita. Neste sistema de escrita, os grafemas representam consoantes ou vogais, referindo-se a um conjunto organizado de caracteres que representam sons. A atual ortografia portuguesa é fonética-etimológica, uma vez que temos de ter em conta o som das palavras, como referido anteriormente, e, ainda, a sua origem.

É fundamental compreender que é necessário distinguir as várias letras, sendo indispensável aprender quais são as diferenças relevantes e quais são as diferenças redundantes entre as várias formas dos caracteres utilizados. Podemos observar que, por exemplo, a letra “e” pode ter desiguais realizações orais como se confirma nas palavras “peso”, “pegar” e “pedra”. Importa, ainda, que os aprendizes percebam que, neste caso, “a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita, por uma

ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, existindo espaços entre as palavras.” (Martins & Niza, 1998, p. 23)

Este sistema de escrita alfabético parte do pressuposto que se estabelece uma correspondência biunívoca entre o fonema e grafema, mas isto não acontece, surgindo, assim, a ambiguidade fonética, quando um grafema representa vários fonemas, como exemplificado anteriormente, e quando vários grafemas representam um mesmo fonema, como por exemplo, o fonema /s/ pode ter as grafias *s*, *ss*, *c*, *ç*, *x*.

2.2. Competência ortográfica e consciência fonológica

A estratégia ortográfica desenvolve-se, inicialmente, na leitura e só depois na escrita. Quando as representações ortográficas estão consolidadas, na leitura, passam a ser aplicadas na escrita. A construção deste conhecimento dá-se através da interação do sujeito com a língua escrita, sendo que a criança deve ser um sujeito ativo neste processo. A leitura e a escrita estão estritamente ligadas, porque exigem aptidões em comum, uma vez que podemos observar que um mau leitor tem tendência para ter, também, uma má produção escrita. A dimensão ortográfica é extremamente importante, uma vez que uma produção textual com erros quebra a harmonia de uma leitura, marcando negativamente o texto e a escrita do aluno, podendo alterar o seu significado.

Estar exposto apenas à leitura, não garante que o aluno domine a ortografia, daí ser imprescindível fazer uma leitura reflexiva, sendo fundamental que o docente chame a atenção para as regras, que podem ser ensinadas, e para o que não se rege por uma regra e tem de ser memorizado.

Neste sentido, verifica-se que o desenvolvimento da consciência fonológica é extremamente importante para que as crianças escrevam corretamente, uma vez que a consciência fonológica permite distinguir e manipular os sons da fala, de modo a refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Por isso, “aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da Língua Portuguesa com as letras que os representam” (Sim-Sim, 2009, p. 25). Decifrar um sistema de escrita alfabético exige que se seja capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que constituem as palavras de uma língua, a segmentação do contínuo sonoro em unidades ou sequências distintas, as palavras. Os sistemas de escrita são representações da fala e, por isso, assumem o aspeto linear da sucessividade. Neste sentido, o conhecimento explícito dos sons da fala, ou seja, a consciência fonológica, é o grande alicerce da decifração de palavras. A escrita alfabética requer elevadas aptidões de reflexão sobre o oral, uma vez

que é muito difícil relacionar a fonologia e a ortografia portuguesa, surgindo, assim, os erros ortográficos.

A fonética e a fonologia são áreas da linguística, fundamentais para a descrição dos sons de uma língua. A fonética deriva do grego *phonê*, que significa *som*, esta é uma área da ciência da linguagem que investiga as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas dos sons da fala, podendo ser vista “como uma disciplina tridimensional, em que se coarticulam uma vertente física/acústica, uma vertente fisiológica/articulatória e uma vertente auditivo-perceptiva” (Rio-Torto, 1998, p. 24). O aparelho fonador humano produz sinais sonoros, que o aparelho auditivo é capaz de receber e de processar como informação. A fonologia é a área do conhecimento que estuda a organização dos sistemas sonoros de uma língua, que são representados pelos fonemas, enquanto a fonética se centra no estudo da natureza física da produção e percepção dos sons da fala.

“Toda a distinção significativa entre duas palavras de uma língua estabelecida pela oposição ou contraste entre dois sons revela que cada um desses sons representa uma unidade mental sonora diferente. Essa unidade de que o som é a representação (ou realização) física recebe o nome de FONEMA.”

(Cunha & Cintra, 1989, p. 21)

A transcrição fonética da fala é sempre um ato individual, uma vez que pode variar de pessoa para pessoa, consoante os hábitos linguísticos de cada indivíduo. Contudo, para facilitar a classificação das línguas, têm sido criados *alfabetos fonéticos*, sendo que o mais divulgado é o Alfabeto Fonético Internacional – IPA – do inglês *International Phonetic Alphabet*.

O alfabeto fonético é um conjunto de símbolos, feito com o objetivo de representar graficamente os sons da linguagem e de colaborar na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este alfabeto também costuma ser utilizado como auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a criança sabe a sua língua, mas a escrita não é homogênea em relação aos sons que se ouvem e, com o alfabeto fonético, é possível fazer corresponder um símbolo sempre a um único som. Para que o alfabeto fonético faça sentido, o som referido pelo símbolo tem de ser associado a uma palavra de uma ou várias línguas conhecidas oralmente pelo seu utilizador.

3. O conhecimento ortográfico da língua portuguesa pela criança

O conhecimento da língua materna é inerente a todos os seres humanos. Uma criança que ainda não ingressou na escola é capaz de fazer um uso coerente da gramática da sua língua, sem que, para isso, seja necessário que alguém lhe ensine a utilizá-la. Assim, podemos dizer que uma criança, ao chegar à escola, tem pleno domínio oral, informal e espontâneo, da sua língua. Em muitos casos, ler e escrever são atividades iniciadas antes do processo formal de alfabetização, tendo continuidade durante toda a escolarização. Observamos que as crianças colocam questões e formulam hipóteses sobre a escrita, sendo esta fase denominada de concepções precoces sobre a linguagem escrita. Mesmo nesta fase, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotsky, 1977, cit por Martins & Niza, 1998, p. 47). Para um professor que tenha estes pressupostos, passa a ser imediata a compreensão de que não vai ensinar uma nova língua aos seus alunos, mas sim uma nova modalidade da língua materna, que elas já dominam na sua forma oral.

A capacidade de aquisição e de desenvolvimento dos seres humanos faz com que estes sejam capazes de se apropriarem do sistema de escrita. Devemos ter presente que ler e escrever são duas competências da alfabetização, que devem ser desenvolvidas em paralelo, pressupondo a codificação e decodificação de grafemas e fonemas, sendo exigido que exista um trabalho consciente envolvendo competências cognitivas de leitura e escrita, tais como aspetos fonológicos, ortográficos e semânticos. A consciência fonológica e a consciência ortográfica são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhecer os sons e refletir sobre a ortografia das palavras é elementar para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), podem ser considerados cinco níveis na evolução da escrita:

Nível I - Estágio Pré-Silábico:

Existe na criança uma certa indiferenciação entre desenhar e escrever, uma vez que reproduz traços típicos da escrita, podendo ser na forma cursiva com grafismos ligados entre si como uma linha ondulada ou na forma de imprensa com grafismos separados compostos por linhas curvas. Se, num primeiro momento, a criança não sabe bem qual o número de letras que deve usar para escrever uma palavra, a partir de certa altura começam a aparecer alguns “organizadores internos”.

- A existência de um número mínimo de letras, sensivelmente três, para que algo possa ser escrito ou lido.
- Evitar repetir as mesmas letras na mesma palavra.
- Podem aparecer tentativas de correspondência figurativas entre a escrita e o objeto referido. Os nomes dos objetos maiores escrevem-se com mais letras, ou letras maiores do que os nomes de objetos mais pequenos. É o que as autoras denominam de hipótese quantitativa do referente.

Como referido anteriormente, neste momento, constata-se que existe uma grande tendência para tentar refletir, na escrita, algumas das características dos objetos, pessoas ou animais representados, associando ao tamanho dos mesmos. Alguns estudos revelam que as crianças tentam escrever a palavra, por exemplo, *elefante* com letras enormes e, por exemplo, a palavra *rato* com letras mais pequenas. Nesta fase, é como se a escrita por si só não pudesse significar algo, a não ser que estivesse acompanhada por um desenho, ou seja, verifica-se uma aproximação da escrita ideográfica. Assim, a escrita seria uma legenda que servia para representar o nome do objeto do desenho. Esporadicamente, a escrita surge no interior do próprio desenho. Neste nível, a leitura é global, sendo que cada letra vale pelo todo. A escrita não reenvia, ainda, para o oral, mas antes procura refletir algumas propriedades do referente.

Nível II - Estágio Pré-Silábico Intermediário:

Neste nível, para poder ler coisas diferentes a criança exige que haja diferenças nas escritas. Consolida-se a exigência de uma quantidade mínima de grafias, para que algo se possa ler ou escrever. As diferenças de significado são expressas por meio de variações de posição na ordem linear, mantendo constante a quantidade e a exigência de variedade. A forma de grafismo evolui, aproximando-se mais do modo como se registam as letras, ou seja, mais definição.

Nível III - Estágio Silábico:

Hipótese silábica: a cada figura corresponde uma sílaba. Há conflito entre a hipótese e quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica em especial nas palavras monossilábicas e dissilábicas. Trata-se de uma evolução importante, uma vez

que a criança deixa de ver a escrita de uma forma global e passa a relacioná-la com os sons da fala, identificando-a silabicamente.

Nível IV - Estágio Silábico-Alfabético:

Passagem da hipótese silábica à hipótese alfabética. A criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba, por causa da exigência da quantidade mínima de letras – grafias e por causa do conflito entre as formas gráficas que o meio propõe e a leitura dessas formas em termos da hipótese silábica. Esta é uma fase complexa, por ser uma transição, uma vez que é complicado gerir toda a informação oferecida pelo meio e hipóteses internas.

Nível V - Estágio Alfabético:

Neste nível a criança já compreendeu o princípio alfabético do nosso código escrito, ou seja, que a cada grafema corresponde um fonema. Início dos problemas de ortografia. Este é o último estágio desta evolução, uma vez que, neste momento, a criança já compreende que cada caracter corresponde a um valor sonoro, sendo menor que a sílaba.

Como é observável, a evolução descrita pelas duas autoras estabelece basicamente relações entre a escrita e o desenho por um lado, e entre a escrita e a linguagem oral, por outro. Essa evolução processa-se no sentido de uma progressiva diferenciação entre desenho/escrita (num momento em que a criança ainda confunde ambos os sistemas e em que ainda não relaciona a escrita com a linguagem oral), até uma fase final que se encontra relacionada com enunciados orais e em que a criança começa a tentar fazer correspondências texto/som. Pode-se considerar que a criança passa de uma fase pré-fonográfica ou ideográfica até à escrita fonográfica, onde já relaciona os caracteres com os sons da fala. Depois, passa da escrita silábica para a alfabética e, por fim, deverá aprender e aplicar as regras de utilização da escrita alfabética em português, isto é, a ortografia portuguesa.

4. Aprendizagem da ortografia e exercício de ditado

4.1. Princípios da aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

O professor e o aluno são atores no processo de ensino-aprendizagem e interagem entre si, bem como o saber, a aprendizagem e o ensino estão intrinsecamente ligados.

A aprendizagem da escrita processa-se de um modo diferente da língua oral, pois desenvolve-se mais tardiamente e está dependente da escolaridade do indivíduo (doméstica ou institucional), não esquecendo que existem níveis de escrita que nem sempre se adquirem e desenvolvem em simultâneo. Este é um processo que se torna complexo, uma vez que requer a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, consoante o que se pretende expressar.

A apreensão da linguagem escrita é um momento crucial no processo de escolarização, pois saber ler e escrever é uma condição primária para que a criança tenha sucesso a nível escolar, pessoal e social, ou seja, tem um papel fundamental no desenvolvimento integral do ser humano. A nível escolar, observamos que tem um grande impacto, uma vez que o insucesso na área da aprendizagem da língua escrita compromete o êxito nas outras áreas disciplinares.

Não se pode deixar de considerar que a aquisição de um sistema de escrita é algo bastante complexo para o aprendiz, uma vez que “a aprendizagem da ortografia requer uma aprendizagem reflexiva acerca da linguagem oral e acerca da linguagem escrita e sobre as relações que podem ser estabelecidas entre ambas” (Martins & Niza, 1998, cit por Paiva, 2009, p. 13). As crianças que se principiam neste processo passam a estabelecer uma relação entre o oral e o escrito, o som e o sinal gráfico. Deste modo, tornam-se capazes de refletir sobre os sons da fala e estabelecer correspondência com os sinais gráficos do sistema de escrita da sua língua, permitindo que comecem a escrever com a sua própria organização, com base nos seus conhecimentos e aptidões.

Este processo de aprendizagem da escrita é transversal a todas as crianças em processo de alfabetização, sendo que, num nível superior e com o domínio da escrita, os aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (a forma ortográfica) passam a ser automatizados e a necessidade de reflexão, sobre o modo como se escreve determinada palavra, surge nos momentos em que há uma dúvida ou falha na produção escrita.

Desde sempre, houve uma preocupação sobre a forma como o aluno aprende, como constrói hipóteses acerca da língua materna, como passa pelas várias etapas deste processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Jolibert (1991), escrever é um ato que abrange diferentes realidades:

- O grafismo, ou seja, a conquista da motricidade fina, uma vez que esta é a capacidade que leva a que o gesto corresponda à intenção (desenhar bem as letras, a caligrafia);
- A cópia;
- A produção de mensagens escritas, apreendidas na sua especificidade;
- A ortografia, que simboliza a capacidade de recordar e produzir cadeias de letras aceites como a ortografia correta de determinada palavra.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico, verificamos que:

“Após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, inicia-se um segundo momento. Nele, apresentam-se como fundamentais: a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.”

(Reis, 2009, p. 22)

A escrita exige uma atitude metalinguística, de carácter consciente e voluntário, onde existe a necessidade de simular uma situação de comunicação. A criança é um ser ativo neste processo, uma vez que explora com curiosidade e inteligência o mundo que a rodeia, elaborando noções de variadíssima ordem a propósito dos objetos, problemas e pessoas com que se defronta ao longo da sua vida quotidiana. Não é, portanto, surpreendente que, nas sociedades letradas, onde a criança contacta com atos de leitura, com livros, jornais, rótulos, cartazes, legendas, enfim, com toda a espécie de materiais escritos, comece a elaborar hipóteses sobre as funções, significado e modo de

funcionamento do sistema escrito. Pode considerar-se legítimo que a escrita possa ser vista como um objeto conceptual específico, acessível à reflexão da criança, mesmo antes de esta ter sido submetida ao ensino formal.

Neste sentido, não é só a escrita que pode ser considerada um objeto conceptual acessível à mente da criança, porque a própria linguagem oral pode constituir-se como objeto conceptual, sendo verdade que, ao longo do seu desenvolvimento, a criança não só adquire linguagem, mas também um conhecimento implícito sobre a linguagem. O processo de transição da oralidade para a escrita, não se efetua de um modo automático, nem o novo código se adquire facilmente, dadas as suas características, ao contrário do que acontece com a linguagem oral. A mensagem escrita não corresponde exatamente à fala, uma vez que a escrita possui uma estrutura gramatical mais complexa, explícita, formal e não repetitiva. A criança, para compreender a natureza do sistema de escrita alfabético, tem de refletir sobre as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que conduzem a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos. Tem de perceber, também, que as palavras escritas são constituídas por letras espacialmente ordenadas da esquerda para a direita, correspondendo à ordenação temporal das unidades da fala. Acrescenta-se, ainda, que é fundamental que a criança compreenda que na escrita alfabética as palavras são representadas pela combinação de um número limitado de signos visuais.

As crianças, quando ingressam na escola, não se encontram todas no mesmo nível de representação. Autores como Ferreiro & Teberosky (1986) assinalam a existência de uma forte ligação entre os níveis iniciais de conceptualização à entrada da escola e o sucesso escolar, uma vez quanto mais elevados são os primeiros, maior é a probabilidade de sucesso escolar.

“as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas”

(Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 1)

Um outro aspeto muito importante da escrita é a ortografia, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a escrita tem por base normas convencionais fixas e

instituídas na comunidade, que o sujeito tem de interiorizar, sabendo quais são e em que contextos são aplicáveis.

Se a ortografia de algumas palavras pode ser explicada pela etimologia (estudo da origem das palavras), outras estruturas gráficas são, por vezes, incongruentes e não se chega a encontrar uma razão lógica que leve a selecionar uma grafia em vez de outra. Talvez, por isso, seja frequente encontrarem-se adultos escolarizados que não dominam perfeitamente a ortografia. Na Língua Portuguesa existe, ainda, uma forte ligação entre a escrita das palavras e os sons das mesmas (hipótese fonética), uma vez que os grafemas representam graficamente o som das consoantes e das vogais.

Deste modo, considera-se que a aprendizagem da ortografia é um processo longo e árduo para o aprendiz. Observa-se, ainda, que diversos erros derivam da escrita das palavras do mesmo modo como são expressas na oralidade.

Como já referido anteriormente, o domínio do *instrumento escrito* é imprescindível para uma participação consciente e igualitária na maioria das atividades do coletivo humano. Tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza, a escola deve:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual, em harmonia com os valores da solidariedade social e, ainda, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

(LBSE, 1986, artigo 7º, alínea a e o)

Relacionando o exercício de ditado com as Metas Curriculares de Português – Ensino Básico - 1º, 2º e 3º Ciclos, no 2º ano do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de desenvolver o conhecimento da ortografia:

- Escrever corretamente, em situação de ditado, todas as sílabas CV, CVC e CCV.
- Escrever corretamente, em situação de ditado, pelo menos 55 palavras de uma lista de 60.

[...]

- Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.

(Buescu, *et al*, 2012, pp. 16 – 17)

4.2. Exercício de ditado

O exercício de ditado é uma prática antiga e, apesar de existirem muitas transformações nas metodologias de ensino, resiste ao tempo e às mudanças. Normalmente, no ditado tradicional, o professor limitava-se a ditar as palavras aos alunos e, depois, o próprio professor corrigia os erros dados por estes. Atualmente, muitos professores consideram que o ditado deve ser interativo, apelando à participação do aluno, tornando-o mais ativo neste processo. A correção dos erros ortográficos é um momento crucial, uma vez que é neste momento que o aluno reflete sobre a escrita e toma consciência do erro. Este exercício pode ajudar o professor a detetar as dificuldades mais sentidas por cada aluno, na prática da escrita.

Ao longo deste relatório, têm sido referidos os processos envolvidos na aprendizagem da escrita de um modo genérico, mas estes são diferentes dos processos ativados no exercício de ditado, uma vez que envolve uma análise acústica dos sons.

Como já referido anteriormente, o nosso sistema ortográfico é fonológico e etimológico, o que significa que temos de ter em conta o som das palavras e, conjuntamente, a sua origem. Deste modo, verifica-se que a memória visual é fundamental na aprendizagem da ortografia, uma vez que existem muitas regras que têm de ser fixadas. A letra *H* no início das palavras é um exemplo disso, uma vez que só existe por questões etimológicas e é a nossa memória visual que nos faz fixar as palavras que têm esta letra no início. Por isso, é fundamental a prática contínua da leitura e da escrita, para poder falar e escrever corretamente. Neste sentido, a prática do exercício de ditado contribui para a reflexão sobre estes casos, sendo estimuladas diversas capacidades, tais como a concentração e a consciência fonológica.

No exercício de ditado são ativadas duas vias: a fonológica e/ou a lexical. Quando se ouve uma determinada palavra desconhecida, ocorre o reconhecimento da palavra a nível fonológico, sendo feita a correspondência fonema-grafema, de acordo com as regras ortográficas. No caso de se ouvir uma palavra conhecida é dada preferência pela via lexical, uma vez que se ativa a unidade de reconhecimento no

sistema semântico (memória a longo prazo), que reconhece a palavra e torna-a disponível para a sua representação gráfica.

A prática desta atividade exige que o aluno seja capaz de resolver alguns problemas, tais como:

- Escutar ativamente
- Relembrar os casos de leitura
- Respeitar a orientação convencional da escrita
- Fazer a correspondência som/letra
- Escolher as letras a aplicar
- Desenhar as letras corretamente
- Espaçar as palavras
- Utilizar letras maiúsculas e minúsculas
- Saber aplicar as regras de translineação
- Acentuar corretamente as palavras

4.2.1. Escuta ativa

*Falar é uma necessidade, escutar é uma arte. (Goethe)*¹

A prática do exercício de ditado desenvolve diversas competências nas crianças, nomeadamente a concentração, uma vez que a criança deve estar atenta ao que lhe é transmitido na oralidade. Esta técnica de comunicação, denominada *escuta ativa*, exige que a criança (recetor) esteja atenta, interprete e compreenda a mensagem transmitida, oralmente, pelo emissor (pessoa que emite a mensagem), através do aparelho fonador. “O aparelho fonador humano gera sinais sonoros, com propriedades físicas específicas, que o aparelho auditivo é capaz de captar, e que, só uma vez processados, asseguram a transformação da informação entre falante e ouvinte” (Rio-Torto, 1998, p. 24). Escutar é o processo de decodificar e interpretar ativamente as mensagens verbais. Este processo verifica-se na prática do exercício de ditado, porque a criança deve estar atenta aos sons e ao significado das palavras, para as poder redigir corretamente.

A escuta ativa é essencial para o desenvolvimento da vida social, uma vez que é fundamental escutar atentamente e compreender a mensagem transmitida. “Escutar ativa e empaticamente significa compreender a comunicação do ponto de vista do falante.

¹ In <http://kdfrases.com/frases/arte/16>

Implica concentrar-se nas palavras do interlocutor e tentar compreender o seu significado” (Rego, 2007, p. 314).

Parece evidente que, quem ouve, deve prestar atenção ao que lhe é transmitido, mas, na verdade, nem sempre acontece, uma vez que parte da informação de um diálogo nem sempre chega precisamente igual ao seu destino ou pode ser mal interpretada pelo ouvinte. A mensagem pode sofrer alterações e não se manter autêntica até chegar ao recetor, devido a barreiras de natureza semântica, física, percetiva e cultural. Neste sentido, deve ser tido em conta a atenção do recetor; a intensidade, ritmo e velocidade da fala do emissor; o ruído ambiental; o vocabulário (deve ser o mais familiar possível); a sonoridade; a articulação e pronúncia clara. O aluno deve, ainda, ser capaz de interpretar a informação que recebe:

“a entonação, as variações de altura, as mudanças de ritmo, as variações de duração elocutiva, as pausas, são marcadores discursivos de natureza prosódica, que ajudam a dar coesão e coerência ao texto, funcionando como organizadores do mesmo, enquanto estrutura cognitiva e enquanto lugar e estrutura de interação interpessoal”.

(Rio-Torto, 1998, p. 31)

Neste género de atividades, que estimulam a escuta ativa, não nos devemos esquecer que o público-alvo, para escutar ativamente, deve, também, sentir interesse pelas tarefas propostas, uma vez que existem diversos modos de ouvir. No caso da escuta ativa, o recetor apresenta uma postura mais atenta e sintonizada com o falante, revelando que não está meramente a ouvir, o que implica um envolvimento sincero e empatia com o locutor.

“Existe uma diferença similar entre ouvir passivamente e activamente, entre ouvir com cautela e abertamente, entre ouvir simpaticamente e empaticamente. Sabemos quando alguém ouve para captar factos ou para compreender sentimentos, quando escuta colaborativamente ou como adversário. Podemos incrementar as nossas competências em escuta se não nos limitarmos a ouvir meramente as palavras mas também os significados, não apenas os problemas mas também as soluções. Em suma, podemos simplesmente ouvir ou então empenharmo-nos em escutar. A escuta empenhada é aquela que levamos a cabo quando acreditamos que o que está a ser dito é vital para nós, ou quando compreendemos que há uma história fascinante por trás de algo que aparentemente nada tem para transmitir”.

(Cloke e Goldsmith, 2000, cit por Rego, 2007, p. 312)

4.2.2. Estratégias metacognitivas

Segundo a teoria de Piaget, a escrita é vista como um objeto de conhecimento e o sujeito, na sua aprendizagem, deve possuir um papel ativo, devendo comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprovar, formular hipóteses, reorganizar, em ação interiorizada ou ação efetiva. Deste modo, no processo ensino-aprendizagem, tem-se vindo a dar ênfase à aprendizagem construtiva, onde o aluno é visto como construtor do seu próprio conhecimento, do saber e do seu desenvolvimento humano, possuindo um papel ativo, em que todos os envolvidos (sujeitos, conhecimento, tarefas e contextos) estão intimamente ligados. Na construção do conhecimento existe, ainda, uma dimensão cognitiva ou metacognitiva “Aprender, aprender a aprender, reflectir, pensar, aprender a pensar e a reflectir, conhecer e avaliar os processos do próprio pensamento é realmente adquirir e construir conhecimento a partir do já conhecido ou do ainda por descobrir e conhecer” (Piaget, 1979, cit por Azevedo, 2000, p. 21)

Enquanto para uma psicologia e pedagogia associacionista, todos os erros são parecidos, para uma psicologia piagetiana é crucial distinguir, entre os erros, aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta (erros construtivos). A pertinência da teoria psicogenética de Piaget e as conceptualizações da psicolinguística contemporânea foram essenciais para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita. Neste processo, é fundamental lembrar que o *erro* do aluno deve ser observado e usado apenas com o intuito de desenvolver um trabalho mais direccionado, de modo a que este nunca seja utilizado como forma de preconceito ou desvalorização do/s aluno/s em questão. O erro ortográfico é apenas um desvio da ortografia oficial, uma vez que a língua é natural e a ortografia é artificial, porque muitas palavras não se escrevem como se expressam na oralidade.

A atitude do professor face ao erro é bastante importante neste processo, uma vez que este deve ser encarado como parte integrante da aprendizagem. Sendo mesmo visto, por alguns autores, como um pré-requisito necessário para a obtenção de respostas corretas. Segundo Flora Azevedo (2000), diversos autores consideram interessante o estudo do erro utilizando-o como instrumento de trabalho, para que o professor possa detetar as falhas do aluno e intervir junto deste, contribuindo para o domínio da escrita. Segundo Odile e Jean Veslin (1992), o professor já fará muito se:

- considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;
- o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto;
- identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão;
- for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação;
- permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões.

(Azevedo, 2000, p. 66)

Diversos autores defendem que os erros ortográficos são úteis para a evolução da aprendizagem dos alunos, devendo ser examinados e impulsionadores de uma intervenção pedagógica direccionada. Segundo Torre (1993), “o professor pode valer-se do erro noutros sentidos ainda: analisando as causas, adoptando uma atitude compreensiva, propondo situações para que o aluno descubra as suas falhas” (Azevedo, 2000, p. 67). O trabalho colaborativo é fundamental, sendo que investigadores concordam que existem grandes vantagens em as crianças se ajudarem umas às outras, sugerindo mesmo um ambiente cooperativo favorável à aprendizagem. Neste tipo de atividades existem, ainda, algumas recomendações:

“Quanto aos erros de ortografia, Gomes (1989) recomenda que se trate em primeiro lugar os erros mais frequentes, visto que, resolvidos estes, se notarão progressos imediatos na expressão escrita. Se há um tipo de erros que é dominante na turma, poder-se-á optar por um tratamento colectivo desse tipo de erros. Noutros casos, justificar-se-á um tratamento diferenciado, através de trabalhos de grupo, sendo então utilizadas fichas diferentes de grupo para grupo. Se o professor optar pela utilização de um código de correcção, «será o aluno que, com a ajuda de dicionários e prontuários, em trabalhos de grupo, etc., partirá à descoberta da forma correcta. Empenhar-se-á, assim, na aquisição do seu próprio saber”

(Azevedo, 2000, pp. 78-79)

4.2.3. Regras de escrita e casos de leitura

Irei enunciar algumas regras de ortografia que os alunos devem conhecer, segundo Edite Estrela *et al.* (2012).

No caso do exercício de ditado, o aluno deve ter em conta as regras de translineação, lembrando-se que a sua regra geral é a divisão silábica. Neste sentido, o aprendiz deve ter em conta os seguintes aspetos:

- As palavras podem dividir-se, através do uso do hífen (-), em duas sílabas ou mais, como por exemplo, a palavra *amor*, que fica *a-mor* e a palavra *caminhada*, que fica *ca-mi-nha-da*.
- Não se separam os grupos consonânticos formados por *c, d, g, t, p, b, f, v*, seguidos de *r* ou *l*, como por exemplo *cla-ri-da-de*, *glu-tão* e *a-fli-ção*.
- Não se dividem os dígrafos *ch, lh, nh, gu, qu* – *chu-va, ro-lha, ni-nho, guel-ra, quar-to*.
- Não se repartem as vogais que formam um ditongo, como por exemplo, *mão* e *mau*.
- Separam-se as consoantes *rr, ss, nn, mm*, como por exemplo nas palavras *car-ro, mas-sa, con-nos-co, co-mum-men-te*.
- Separem-se consoantes seguidas que pertencem a sílabas diferentes, como por exemplo, *bis-ne-to, sub-tra-ir, ab-di-car, subs-cre-ver*.
- No caso de se separar a palavra ou duas palavras separadas por um hífen, este repete-se na linha seguinte, como por exemplo, *guarda-/chuva* e *vê-/la*.
- Não se deve escrever uma vogal sozinha numa das linhas, mesmo que forme uma sílaba, como por exemplo, *Ali-/ce*.

Ainda em relação ao uso do hífen, os alunos devem ter presente que palavras sem elementos de ligação, cujos elementos têm um sentido isoladamente, também são separadas por um hífen, como por exemplo, *segunda-feira* e *arco-íris*. Bem como o nome de espécies botânicas (plantas) e zoológicas (animais): *couve-flor* e *bicho-da-seda*. Palavras formadas por prefixos, quando o elemento seguinte se inicia por **h** ou pela mesma vogal ou consoante, também são ligadas por hífen: *anti-herói, co-herdeiro, anti-inflamatório* e *hiper-realista*. As palavras formadas por prefixos como pré-, pós-, pró-, circum- e pan-, também são ligadas por hífen: *pré-escolar, pró-vida, pós-graduação, circum-navegação* e *pan-africano*.

Relativamente ao uso de letras maiúsculas, o aprendiz necessita de saber que são usadas no caso de disciplinas escolares, cursos ou domínios do saber, nos nomes de ruas, lugares públicos, monumentos ou edifícios, nos títulos, nomes próprios e nas expressões de tratamento ou reverência.

Os alunos devem ter presente que as palavras que têm o som [ẽ]; [ê]; [ĩ]; [ô]; [ũ], nunca se escrevem com *n* antes de *p* e *b*, mas sim com *m*, como por exemplo, *tempo* e *compra*. Outra das situações que os alunos têm que ter presente em relação à utilização das letras *m* e *n*, é o facto de a terminação das palavras efetuar-se sempre com a letra *m*, à exceção dos nomes próprios, nos quais podem ser utilizadas ambas as letras, como por exemplo, *Rúben* e *Martim*.

Os verbos no presente e no passado escrevem-se com *m* no fim, enquanto no futuro se escrevem com *ão*.

Em relação ao *s* entre duas vogais, lê-se sempre o som *z*, como, por exemplo, nas palavras *casa* e *rosa*. Existem algumas palavras que são escritas mesmo com a letra *z* entre vogais, como por exemplo a palavra *amizade* e, também, as palavras que derivam de adjetivos têm um *z* entre as vogais, como *alteza* e *beleza*. Relativamente aos adjetivos que indicam o lugar de origem (nacionalidade), estes escrevem-se com *s* entre vogais, como por exemplo *portuguesa* e *francesa*.

Uma outra regra é que o *i* e o *u* nunca se escrevem sozinhos. Em vez de *i* escreve-se *e* e em vez de *u* escreve-se *o*. Por exemplo: ***O*** *João e a Rita foram ao cinema*.

No final das palavras, o *o* lê-se sempre *u*, como por exemplo: *gato, mato, molho*.

Quanto à acentuação, o acento agudo (´) utiliza-se para indicar que a sílaba é tónica e que a vogal deve ser pronunciada de forma aberta, como por exemplo: *pé* e *máquina*. Usa-se, também, nas palavras que terminam em ditongos nasais, *-em* ou *-ens*, e são sílaba tónica, como por exemplo, *mantém* e *manténs* e, ainda, em palavras terminadas em ditongos abertos *-ói*, *-éu*, *-éi*, como por exemplo, *caracóis*, *chapéu* e *papéis*. Assinala-se com acento agudo o *i* ou *u* tónicos, seguidos ou não de *s*, quando não formem ditongo com a vogal anterior: *aí* e *baú*.

O acento grave (`) é utilizado em poucas palavras, emprega-se apenas para distinguir homógrafos com vogal átona aberta, resultantes de contração de preposição com artigos definidos ou pronomes demonstrativos: ***à*** (*a + a*) e ***àquele*** (*a + aquele*).

O acento circunflexo (^) é um acento gráfico que indica que a sílaba é tónica e que a vogal deve ser pronunciada de forma fechada ou nasalada, como por exemplo: *estômago* e *lâmpada*.

O til (~) é usado na vogal *a* e na vogal *o* para indicar nasalização, como podemos observar nas palavras: *manhã* e *põe*.

4. Tipologias do erro ortográfico

Ao longo do processo de alfabetização, observa-se que as crianças cometem várias incorreções ortográficas, até que, de um modo progressivo, começam a dominar o sistema ortográfico com mais confiança e os erros ortográficos tornam-se mais específicos e ocasionais. A aprendizagem depende de condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central e de problemas de concentração e de compreensão. Para escrever corretamente, a competência ortográfica deve ser desenvolvida, o que implica o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que consiste:

“Na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos.”

(Barbeiro, 2007, p. 33)

Os erros ortográficos acontecem, em norma, porque os aprendizes elaboram representações apenas a um nível fonético e isso nem sempre acontece neste sistema de escrita, em que tem de ser tido em conta as regras de ortografia, bem como a morfologia e étimo das palavras. Ao serem confrontados com a ortografia convencional da palavra, esta provoca reanálise das suas representações e as crianças começam então a prestar atenção a aspetos da forma falada, que dantes ignoravam.

Como já referido anteriormente, neste processo a atitude do professor face ao *erro* é muito importante, uma vez que este deve ser encarado como um *instrumento de trabalho* que permite perceber onde o aluno precisa de mais ajuda e não deve ser visto de um modo depreciativo. A quantidade e o tipo de erros dados pelo aluno permitem avaliar o seu progresso, sendo que, para que isso aconteça, é importante registá-los e categorizá-los de algum modo. Uma análise correta do erro pressupõe uma referência a um quadro teórico, que permita conduzir a uma diversidade de explicações e formulação de diversas grelhas. Diversos autores defendem que se deve fazer uma análise qualitativa e não quantitativa, centrada no sujeito, de modo a privilegiar os processos de aprendizagem.

Segundo a tipologia de Gomes (1989), os erros podem ser classificados do seguinte modo:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra
 - 1.1. omissão ou adjunção
 - 1.2. confusão
 - 1.3. inversão
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)
 - 2.1. a nível de morfemas
 - 2.2. a nível de lexemas
3. Erros de acentuação
 - 3.1. omissão ou adjunção
 - 3.2. confusão de sinais
 - 3.3. deslocação
4. Erros de pontuação (e outros códigos)
 - 4.1. omissão ou adjunção
 - 4.2. confusão
5. Erros semântico-pragmáticos

(Azevedo, 2000, p. 73)

Considero a tipologia de Gomes muito interessante para a classificação de erros, mas, no caso deste estudo, não se aplica a classificação de erros de pontuação. Por isso, decidi analisar os erros ortográficos com base na tipologia desenvolvida por Sousa (1999), esquematizada por Maria João Lousada (2013), porque esta tipologia está mais relacionada com o estudo que desenvolvi:

Classe I – Palavras fonética e graficamente incorretas:

- Tipo 1 – adição
Ex: “placa” → “palaca”; “sentir” → “sentire”
- Tipo 2 – omissão
Ex: “pastor” → “pator”; “era” → “er”
- Tipo 3 – substituição
Ex: “suja” → “soja”; “zebra” → “zevra”
- Tipo 4 – troca de posição ou inversão
Ex: “os” → “so”; “pedras” → “pedars”

Classe II – Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas:

- Tipo 5 – maiúscula/minúscula
Ex: “António” → “antónio”; “Penélope” → “penélope”
- Tipo 6 – grafias homófonas
Ex: “gema” → “jema”; “ciclo” → “siclo”

- Tipo 7 – omissão/adição de sons mudos
Ex: “homens” → “omens”; “e” → “he”
- Tipo 8 – divisão/aglutinação
Ex: “daquela” → “da quela”; “do monte” → “domonte”

Classe III – Outras (erros que afetam a globalidade da palavra):

- Tipo 9 – irreconhecível
Ex: “bomba” → “vuva”; “entrego-te” → “ete”
- Tipo 10 – omitida
Ex: “a encosta” → “encosta”; “o pequeno” → “pequeno”
- Tipo 11 – substituída
Ex: “muito” → “bonito”; “bosques” → “boas”

Classe IV – Diacríticos

- Tipo 12 – adição
Ex: “magoarem” → “magoárem”; “presa” → “prêsa”
- Tipo 13 – omissão
Ex: “António” → “Antonio”; “maçã” → “maça”
- Tipo 14 – substituição
Ex: “maçã” → “maçá”; “António” → “Antònio”

(Lousada, 2013, pp. 27 - 28)

Através desta tipologia de erros ortográficos, é possível classificá-los e efetuar uma análise cuidada. A este modelo acrescento, também, a análise das palavras segundo o critério de translineação, surgindo, assim, a Classe V – Translineação. Este critério aparece devido ao facto de os discentes, no exercício de ditado, sentirem necessidade de dividir as palavras quando mudam de linha. Neste sentido, observei que surgiam alguns erros por não o fazerem corretamente, ou seja, não aplicavam as regras de translineação.

Capítulo II: Metodologia

1. Investigação-ação

A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

Richard Arends

Atualmente, a realidade educativa tem sido alvo de diversas transformações e de um consequente acréscimo de exigências feitas à escola, aos professores. Deste modo, surge a necessidade de os profissionais de educação acompanharem as evoluções da sociedade e procurarem desenvolver uma prática pedagógica flexível e criativa, de modo a responder às necessidades ou exigências estabelecidas. Perante esta situação, é necessário a focalização nos problemas e a procura de soluções para os mesmos, sendo fundamental que se adquiram métodos e estilos de investigação. “A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p.68). Neste sentido, perante a questão-problema sobre *qual a influência do exercício de ditado para a consolidação ortográfica*, decidi recorrer ao método investigação-ação, uma vez que o tema surge a partir de um problema real onde, posteriormente, foram implementadas atividades e analisadas à luz de várias teorias sobre o tema. Sobre investigação-ação importa saber que a palavra *investigar* significa “pesquisa detalhada e metódica de algo [...], conjunto de estudos e pesquisas sobre um tema” (Dicionário, 2010, p. 488) e que a palavra *ação* significa “ato de agir; atuação [...] efeito de algo ou de alguém sobre outra coisa ou outra pessoa; influência” (Dicionário, 2010, p. 20).

A Investigação-ação tem adquirido grande relevância ao longo dos anos, contribuindo para a transformação de determinadas questões da realidade educativa. É conhecida como um método que reúne um conjunto de técnicas, de instrumentos e de teorias para dar resposta a questões-problema que surgem num determinado contexto.

Este método tem vindo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, permitindo que o professor reflita sobre a sua própria intervenção, focalizando-se nos problemas e suas origens, permitindo mobilizar estratégias para a superação dos

mesmos. Corresponde a um trabalho contínuo, focado numa problemática e sofrendo reajustes constantes. Segundo Cohen e Manion (1989), investigação-ação é um:

”Procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. [...] o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

(Bell, 1997, p. 21)

Este género de investigação é bastante apelativo e motivador, uma vez que recai sobre a componente prática e melhoria de estratégias de intervenção, levando ao aumento na qualidade e eficácia da prática desenvolvida. Como referido anteriormente, a investigação-ação é bastante utilizada na investigação socioeducativa. Ela passa por um ciclo de fases contínuas²:

1ª fase: Planificação, sendo que foram planeadas as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a partir de um problema observado na realidade. Bem como a pesquisa documental sobre o tema em estudo.

2ª fase: Ação, consiste no momento em que as atividades, planeadas na fase anterior, são implementadas em sala de aula, junto dos alunos.

3ª fase: Observação, neste caso a observação é participante, uma vez que as atividades são desenvolvidas coletivamente e há registos dos diálogos das crianças.

4ª fase: Reflexão, com base em teorias, o investigador reflete sobre os resultados obtidos. Esta reflexão gera experiências e, por sua vez, novas teorias e novas ações.

Mais detalhadamente, segundo Quivy & Campenhout (1998), podem ser consideradas sete etapas no processo de investigação. Na primeira etapa o investigador deve “procurar enunciar uma pergunta de partida, através da qual tente exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy & Campenhout, 1998, p. 32); na segunda etapa, deve ser feita uma exploração sobre o

² Modelos de Investigação-acção, consultado em http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

tema, a partir de questões e leituras; numa terceira fase, deve ser formulada a problemática a investigar e, posteriormente, numa quarta fase, deve-se formar um modelo de análise; numa quinta fase, o investigador deve observar, ou seja, aplicar as atividades; numa sexta fase, as informações recolhidas devem ser alvo de análise e, por fim, numa sétima fase, o investigador deve tirar as suas conclusões de toda a investigação.

Comparando com o ciclo de quatro fases acima descrito verifica-se que o modelo Quivy & Campenhoudt (1998) descreve as diversas etapas (7) mais detalhadamente, sendo que a primeira, segunda, terceira e quarta etapa de Quivy & Campenhoudt enquadra-se na primeira fase (planificação) descrita no ciclo de quatro fases. A quinta etapa surge enquadrada na segunda (ação) e terceira fase (observação), em que primeiro o investigador observa e depois aplica as atividades. Por fim, a sexta e sétima etapa enquadram-se na quarta fase (reflexão), onde o investigador recolhe as informações e analisa à luz das teorias sobre o tema, tirando conclusões.

Os métodos de investigação dividem-se em duas vertentes: qualitativa e quantitativa. Relativamente à vertente qualitativa, verifica-se que o investigador constrói o seu próprio conhecimento, a partir da análise de todo o processo e criação de ligações, tal como acontece com o projeto descrito ao longo deste documento.

Quanto à vertente quantitativa, esta centra-se mais na análise dos resultados com o objetivo de identificar e apresentar dados, indicadores e tendências observáveis, sendo dado menos ênfase a todo o processo de investigação.

Deste modo, o método adotado nesta investigação é qualitativo e quantitativo, uma vez que procurei saber como estas atividades iriam contribuir para a aprendizagem das crianças, para a consolidação da ortografia, mas o número de erros ortográficos cometidos ao longo das três fases é, também, alvo de análise. Neste estudo, as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram as seguintes:

- Observação participante, uma vez que o observador participa na discussão coletiva sobre os erros ortográficos realizados pelos alunos, bem como na exploração das regras não cumpridas e reformulação das palavras a serem analisadas. Neste momento, foram tiradas notas de campo sobre os comentários dos alunos. Segundo Bogdan & Taylor (1975), a *observação participante* é vista como uma investigação caracterizada por fortes interações sociais entre o investigador e os sujeitos, efetuando-se a recolha de dados de forma sistematizada. A observação participante é uma técnica em que o observador

está inserido num grupo ou comunidade onde é permitida a partilha de atividades e interesses. No fundo, ele possui um papel ativo, uma vez que não só observa como também interage diretamente com o público-alvo, com o intuito de captar resultados das experiências vividas ao longo do processo de investigação.

- Análise documental, uma vez que os alunos escrevem as palavras ditadas e os erros cometidos são, depois, analisados e registados em grelhas de observação. Bem como uma pesquisa intensiva sobre o tema abordado. A análise documental consiste numa técnica de pesquisa de informação, com o objetivo de conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre um determinado tema ou área. Este é um processo dinâmico que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação contida nos documentos (escrito, áudio ou vídeo) analisados. Segundo Calado & Ferreira (2005), a análise documental pode ser interpretada como sendo constituída por uma primeira etapa onde é feita a recolha de documentos e por uma segunda etapa onde é feita a análise de conteúdos.

- Inquéritos por questionário, em que os alunos e professora titular de turma respondem às questões relacionadas com a atividade desenvolvida. “O Inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar.” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp.7-8). Inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados sobre um determinado grupo/população, através de um conjunto normalizado de perguntas. Um questionário é uma lista de perguntas que recolhe informações importantes para a investigação, que são utilizadas para avaliar a mudança numa determinada situação. Os dados recolhidos são de fácil tratamento, uma vez que as respostas, sobretudo nas perguntas fechadas, permitem uma fácil quantificação dos resultados e, por conseguinte, a sua análise estatística. Podemos considerar que a utilização deste instrumento passa por três fases: planificação, execução e análise das informações recolhidas, ou seja, tratamento de dados.

2. Contexto e participantes

Neste subcapítulo, irei descrever o contexto onde o presente estudo foi desenvolvido. Contudo, considero relevante referir que, por motivos éticos, a designação da escola será ocultada, bem como o nome de cada aluno, envolvido neste projeto, será indicado por um número correspondente ao seu nível de desenvolvimento.

O presente estudo foi desenvolvido no ano letivo 2013/2014, numa Escola Básica, pertencente a um Agrupamento de Escolas, numa turma de 2º e 3º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico. O agrupamento integra estabelecimentos de ensino público desde a educação pré-escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo consta no Projeto Educativo da Escola, este é um agrupamento horizontal que se encontra abrangido pelo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), estando inserido num meio rural com algumas escolas isoladas, que servem a população do concelho de Palmela. Neste meio, existe uma fonologia regional característica.

De acordo com o Projeto de Trabalho de Turma (PTT), o grupo onde foi desenvolvida esta investigação, é constituído por 20 alunos, sendo composto por alunos do sexo feminino e masculino em igual número, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Destes 20 alunos, 19 estão matriculados no 2º ano de escolaridade e um aluno, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, está matriculado no 3º ano de escolaridade.

Em geral, os alunos, de acordo com os resultados obtidos nos momentos de avaliação³, apresentam um bom aproveitamento escolar, uma vez que compreendem e adquirem a maioria dos conteúdos programáticos lecionados ao longo do ano, embora exista uma grande heterogeneidade ao nível dos ritmos de trabalho. O Estudo do Meio é a área em que evidenciam melhores resultados, enquanto a Matemática é a área em que revelam maiores dificuldades, sobretudo no que concerne à compreensão do sistema de numeração decimal, às estratégias de cálculo e ao raciocínio lógico na resolução de problemas. Na área de Português, os alunos revelam necessidade de um trabalho de reforço e consolidação de casos ortográficos e regras de escrita, nomeadamente, na pontuação, acentuação, translineação, uso de maiúsculas e minúsculas. O método empregado, para o ensino da leitura e da escrita, é o método das 28 palavras. Consiste

³ Testes, fichas de trabalho e avaliações de final de período, realizadas pela docente titular da turma.

num processo que tem por base 28 palavras, recomendadas na apostilla deste método, mas que podem ser trocadas por outras escolhidas pelo docente titular de turma, e não apenas as letras, como se ensinava tradicionalmente. As crianças descobrem palavras que globalizam e analisam com exercícios de decomposição, associando sempre a palavra estudada ao desenho ou imagem que a representa. Os aprendizes começam por aprender a ler as palavras, depois pequenas frases e, só no fim, surge o alfabeto, após os alunos já serem capazes de decifrar. Este é um método analítico, porque parte do todo para o particular e desperta imenso interesse nas crianças, uma vez que elas descobrem as palavras, recortam e colam desenhos. O exercício de ditado é, também, uma prática da docente titular de turma.

De um modo geral, a turma é empenhada e demonstra interesse pela aprendizagem, cumprindo as tarefas propostas. O grupo de alunos selecionados para o desenvolvimento desta investigação é composto por 4 elementos do 2º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Esta seleção foi feita de modo a reunir os quatro níveis de aprendizagem distintos desta turma, assinalados a partir das avaliações dos alunos e do exercício de ditado feito, anteriormente, pela docente titular de turma. Os quatro níveis têm as seguintes características: i) nível em que têm dificuldades na escrita e leem muito silabicamente; ii) nível em que ainda dão alguns erros ortográficos e leem com algumas falhas; iii) nível em que leem fluentemente, mas cometem alguns erros ortográficos; e, por fim, iv) um nível em que escrevem e leem fluentemente, quase sem incorreções ortográficas. Por isso, o aluno 1 representa os alunos que se encontram no primeiro nível enunciado (i); o aluno 2 afigura o grupo de crianças que se enquadram no segundo nível referido (ii); o aluno 3 caracteriza os discentes que estão no terceiro nível mencionado (iii); e, por fim, o aluno 4 representa os alunos do último nível apresentado (iv). Neste estudo é tido em conta que todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e a língua materna é a língua portuguesa.

3. Intervenção pedagógica

O presente estudo parte de um problema observado em contexto de sala de aula, onde se presencia que os alunos têm muita dificuldade em escrever sem incorreções ortográficas. Esta investigação surge com o intuito de criar estratégias de intervenção, para que os alunos consigam, progressivamente, escrever corretamente. Neste sentido, foi feita uma análise sobre a influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia, de modo a perceber como esta prática promove melhorias na área disciplinar de Português.

O primeiro passo consistiu numa sondagem sobre os níveis de competências ortográficas dos alunos desta turma, estando dividida, como já referido em momentos anteriores, em quatro níveis distintos. Foram estipulados três momentos de recolha de dados, ou seja, três testes para comparação dos dados obtidos em datas diferentes. O exercício de ditado, nos três momentos, intitula-se de *Ouçó e escrevo*, em vez de chamarmos *ditado*, como acontece tradicionalmente. Este nome foi atribuído pela docente titular de turma a esta atividade, visto ser uma sua prática anterior.

No princípio da aula, os alunos são preparados para o início desta atividade e são relembrados de que não podem conversar, nem interromper enquanto o texto está a ser ditado, uma vez que este é lido em voz alta e cada frase é repetida duas ou mais vezes, se houver necessidade. São ainda informados de que as palavras têm de estar perceptíveis, por isso, devem ter atenção à caligrafia. Esta atividade tem a duração de, sensivelmente, cento e cinquenta minutos, ocupando grande parte do período da manhã.

Numa primeira fase, os alunos escrevem o texto que vão ouvindo, num documento próprio (anexo I), sem que se interfira ou se ajude a escrever certas palavras, mesmo que suscitem dúvidas. Ao terminarem de escrever o texto ditado, os alunos têm a oportunidade de rever, durante alguns minutos, aquilo que escreveram e perceberem se querem corrigir alguma palavra (autorreflexão). Findo o ditado e este momento de reflexão, os alunos são informados de que não podem alterar mais nada.

Numa fase seguinte, os aprendizes trocam os textos com o colega do lado, para que cada um detete os erros ortográficos cometidos pelo parceiro. Nesta etapa, os estudantes sublinham os erros que encontram no texto do colega e conversam sobre os mesmos. Então, os alunos podem trocar ideias ou esclarecer dúvidas com o seu par (autor do texto que estão a analisar), perguntando, por exemplo, algo que não

compreendam no que o colega escreveu ou se este não se lembrou de determinada regra da escrita.

Seguidamente, após terem sido analisados e detetados os erros, o autor do ditado volta a receber o seu texto e observa as incorreções que o colega marcou. Neste momento, têm, ainda, de escrever corretamente as palavras sinalizadas pelo colega, no local assinalado na folha de ditado. Neste mesmo instante, os alunos passam a ter a oportunidade de consultar o dicionário, para verificarem se estão a escrever corretamente as palavras que tinham errado ou só mesmo para esclarecerem alguma dúvida.

Depois desta exploração autónoma, por parte dos alunos, é feita a discussão geral com a interação/gestão do adulto responsável pela atividade, em que todos os alunos apresentam os erros ortográficos que detetaram no texto do colega (não podendo repetir os que já tenham sido mencionados) e discutem as regras que podem constatar que não foram cumpridas. Percebendo se consiste num erro por incumprimento de regras, por troca de letras ou por não conhecer a etimologia (origem) da palavra em questão, uma vez que existem palavras que não cumprem nenhuma regra, devido ao étimo da mesma. Por exemplo, a palavra *azar*, é uma exceção às regras que se conhecem, porque o *s* lê-se *z* quando está entre duas vogais, por isso as crianças têm de saber que algumas não cumprem esta regra devido à sua origem, surgindo a necessidade de ir conhecendo e memorizando estas exceções.

As palavras que os alunos erram, são escritas corretamente num cartaz que fica afixado na sala de aula e as palavras que não cumprem nenhuma regra e que têm de memorizar, são escritas noutro cartaz, intitulado de *As palavras que não podemos esquecer!* Posteriormente, os alunos constroem frases com as palavras que erraram no exercício de ditado, para que estas sejam treinadas e memorizadas.

Com o intuito de consolidar os casos de leitura explorados no exercício de ditado, é feita uma ficha de reforço dos mesmos (anexo II) para que tenham a oportunidade de treinar e para compreender se os alunos perceberam, sobretudo, as regras analisadas. Esta ficha não é analisada no momento, uma vez que, posteriormente, é corrigida pelo professor e, no caso de existir algum erro, o aluno é chamado à atenção junto do professor e ambos analisam o erro. Os alunos colam, ainda, no caderno diário, um pequeno apontamento sobre as regras que devem ir fixando (anexo III).

Nas atividades de ditado, a dinâmica é sempre a mesma, como foi descrita anteriormente, mas os cartazes, com as palavras que iam sendo registadas, são retirados

da sala de aula, para que os alunos não vejam as palavras no momento de ditado. Na elaboração dos textos a utilizar nestas atividades, é sempre tido em conta o exercício de ditado anterior, para que contenha os casos de leitura onde os alunos deram mais erros, para perceber se existe evolução e novos casos de leitura. Gradualmente fica registado se os alunos dão menos erros nos casos de leitura em que tinham sido detetadas mais falhas na escrita. Esta atividade vai ao encontro do que está previsto nas Metas Curriculares de Português, que obriga a que os alunos desenvolvam o conhecimento da ortografia recorrendo a situações de ditado.

As atividades descritas anteriormente foram realizadas uma em cada semana, num período de tempo correspondente a 9 semanas, no entanto, foram avaliadas apenas em três momentos distintos, o que perfaz um conjunto de três exercícios de ditado por cada aluno, sendo analisados, no total, doze ditados: o teste inicial foi realizado no início do período de estágio, com o intuito de recolher dados sobre o modo como os alunos escreviam, sobre quais os casos de leitura em que davam mais erros e regras incumpridas; o teste intermédio foi realizado a meio da investigação, para observar a evolução dos alunos, comparando com o primeiro ditado e percebendo se o número de erros detetados, cometidos no teste inicial, diminuía; e, por fim, o teste final foi realizado no fim do estágio, com o objetivo de finalizar e observar a evolução global dos alunos, sendo que este ditado possuía todos os casos de leitura e regras que tinham sido trabalhadas nos ditados anteriores.

4. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

4.1. Testes

O teste inicial, ou seja, o primeiro exercício de ditado, foi aplicado no mês de outubro, pouco tempo após o início das aulas deste ano letivo.

Esta atividade de ditado surgiu a partir de uma conversa com a docente titular de turma, onde se concluiu que os alunos sentiam muitas dificuldades na aplicação de alguns casos de leitura, tal como o uso do *s* entre vogais, que se lê como sendo um /z/. Neste sentido, este primeiro exercício de ditado incidiu, sobretudo, neste caso de leitura. Surgiu, também, o caso de leitura de um só *r* entre vogais que se lê [r].

Nesta primeira fase, foi ditado um texto com 24 palavras. Os textos utilizados, ao longo deste estudo, foram adaptados de livros adequados ao 2º ano de escolaridade e transformados, consoante os casos de leitura que se pretendia trabalhar. Estes textos encontram-se em anexo, sendo que este teste inicial se encontra no anexo IV.

Após o fim do ditado e exploração das palavras e respetivos casos de leitura, os alunos realizavam uma ficha de consolidação (anexo II) sobre os casos de leitura presentes no ditado e colavam um apontamento no caderno diário (anexo III).

O teste intermédio realizou-se no mês de dezembro, com o intuito de analisar a evolução dos alunos entre este teste e o teste inicial. Este segundo exercício de ditado é maior, possuindo 49 palavras, uma vez que, nesta altura, os alunos estão mais rápidos e perspicazes. Neste ditado (anexo V) estão incluídos os casos de leitura do exercício anterior e são introduzidos novos casos de leitura como o *ce* e *ci*, *el*, *fl* e *es*. No final, os alunos tiveram oportunidade de realizar uma ficha de consolidação sobre os casos de leitura *ce*, *ci*, *ça*, *ço* e *çu*, porque foram os que suscitaram mais erros ortográficos.

O teste final realizou-se no mês de janeiro, com o intuito de analisar a evolução dos alunos ao longo destes meses. Este terceiro teste teve como objetivo analisar a evolução dos alunos desde o início, uma vez que incluiu todos os casos de leitura abordados nos exercícios anteriores e, inclusive, algumas palavras que tinham sido abordadas no teste inicial, para perceber se os alunos interiorizaram as informações fornecidas, como é o caso da palavra *azar*, uma vez que esta não cumpre nenhuma regra, porque se escreve com *z* e não com *s* devido à sua origem. Este terceiro exercício de ditado é o mais extenso de todos os anteriores, contendo 72 palavras (anexo VI).

A análise dos erros ortográficos realizados pelo grupo em estudo, foi feita através do registo em tabelas de verificação e, posteriormente, apresentadas por meio de

gráficos e tabelas. Os resultados obtidos estão expressos em percentagem, para uma melhor percepção dos quantificação face ao todo. Importa salientar que “um erro ortográfico” quer dizer “uma palavra ortograficamente errada”, pelo que, por exemplo, *quo vindando* representa uma palavra ortograficamente errada.

4.2. Questionários

No final deste estudo, foram realizados inquéritos por questionário aos alunos da turma e à docente titular da mesma. Os questionários dos alunos, devido à faixa etária a que se reportam, continham essencialmente questões de resposta fechada, nas quais assinalavam a resposta que consideravam mais adequada. Relativamente ao questionário realizado à docente titular de turma, este continha, também, questões de resposta fechada, que eram complementadas por outras de resposta aberta, requerendo a sua opinião pessoal sobre a problemática abordada neste projeto e os seus efeitos na consolidação da ortografia.

No questionário da docente, cuja experiência conta com 16 anos de serviço, foi solicitada, tal como acima foi referido, a sua opinião relativamente à influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia, cuja prática já era corrente no decorrer das atividades letivas propostas aos seus discentes. A partir deste conjunto de questões, foi dado a conhecer o modo como a docente titular de turma aplica esta atividade, a que níveis de escolaridade o faz e com que frequência, assim como quais os objetivos que pretende alcançar e a sua opinião sobre esta prática.

A aplicação de questionários aos alunos da turma foi efetuada com o intuito de saber qual a opinião dos mesmos, no que respeita à atividade que lhes foi apresentada (*Ouçó e escrevo*). Deste modo, foram questionados sobre o que aprenderam com este exercício, o que gostariam, ainda, de ter aprendido, relacionado com a escrita, neste contexto específico e qual a sua contribuição para a aprendizagem dos mesmos. Relativamente à análise dos resultados obtidos, esta foi efetuada por meio de gráficos e os resultados obtidos expressos em percentagem, para uma fácil visualização e posterior comparação.

Capítulo III: Interpretação de dados

1. Opinião da professora titular de turma sobre o exercício de ditado

A docente titular de turma foi, também, protagonista deste estudo. Como tal, farei uma breve apresentação das suas respostas ao inquérito por questionário (anexo VIII).

O exercício de ditado é uma prática da docente inquirida, aplicando-o do seguinte modo: “Numa fase inicial, aplico textos especificamente orientados para uma determinada situação ortográfica que pretendo explorar. Mais à frente, recorro a um texto aleatoriamente selecionado.” A docente dita o texto à turma e os alunos vão registando no caderno diário. No caso deste estudo, os alunos registaram os textos num documento específico para que pudessem ser recolhidos para análise. No fim do ditado, os alunos tiveram a oportunidade de rever o que escreveram e posteriormente foi feita a exploração com toda a turma sobre todos os erros detetados pelos próprios alunos e as palavras foram sendo registadas no quadro. Neste momento, a professora aproveita para recordar as regras ortográficas. Após a exploração, a docente pede aos alunos que repitam corretamente por escrito as palavras que erraram.

No caso desta investigação, foram adicionados alguns passos, tais como a troca de textos entre pares (coavaliação) e, no final, não repetirem apenas as palavras mas sim inventar frases com as mesmas.

A docente pratica o exercício de ditado semanalmente e refere que, ao implementar esta atividade em sala de aula, tem como principais objetivos detetar as dificuldades dos alunos, desenvolver a consciência fonológica, refletir sobre as regras de ortografia, aumentar a capacidade de memorização e, ainda, enriquecer o vocabulário dos seus estudantes.

Ao ser questionada se implementa esta atividade em todos os níveis de escolaridade, a docente respondeu que sim, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que é urgente ajudar os alunos na compreensão do sistema de escrita, para que, numa fase posterior, as questões ortográficas sejam “tomadas como objeto de ensino mais efetivo, alargado, por isso, a todos os anos de escolaridade, no primeiro ciclo.” A professora considera que é crucial que os alunos tomem consciência do erro e das regras que devem ser respeitadas.

Na sua opinião, “o exercício de ditado tem-se mostrado eficaz no desenvolvimento da concentração, do vocabulário, da pontuação e ainda serve de

ferramenta para a construção de textos. Se, por um lado, é útil na construção do sistema fonético e gráfico da língua, por outro, também permite a avaliação por parte do professor, sobre as dificuldades dos alunos e a forma como desenvolvem a escrita. O facto de se trabalhar o erro de forma positiva, também incentiva o grupo a participar ativamente na atividade, a qual é sempre encarada como um desafio.”

2. Análise da frequência de erros ortográficos

Numa primeira fase, pode-se observar, de um modo geral, os tipos de erros predominantes ao longo dos três momentos de avaliação (teste inicial, teste intermédio e teste final). No gráfico 10 observa-se que o tipo de erros mais frequente são os de grafias homófonas (34%). De seguida, verifica-se que a substituição de letras (15%) e o uso incorreto das letras maiúsculas/minúsculas (13%) foram erros, também, bastante comuns. Houve, também, alguns erros de adição (9%) e palavras consideradas irreconhecíveis (8%). Por outro lado, verifica-se que os alunos não cometeram erros de troca de posição ou inversão de letras, de omissão/adição de sons mudos, de omissão de palavras, e de substituição de palavras ou de diacríticos.

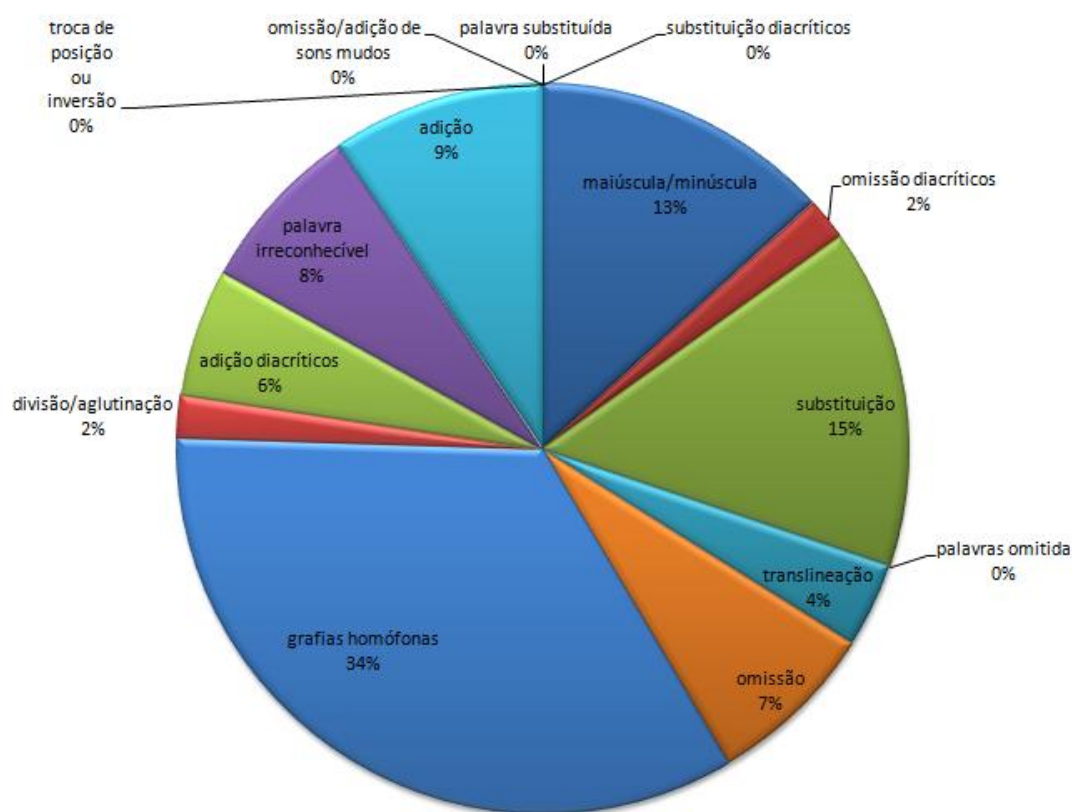


Gráfico 1 – Percentagem total de erros ortográficos, por categoria, nos três testes de ditado

Deste modo, como podemos observar no gráfico 11, constata-se que a Classe II (palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas) é a classe de erros predominante, uma vez que 51% dos erros cometidos, nos três testes, pertencem a esta classe. Seguidamente constata-se que também houve 28 % de erros na Classe I (palavras

fonética e graficamente incorretas). Com uma percentagem muito reduzida, encontram-se os erros da Classe V (translineação) e da Classe III (outras – erros que afetam a globalidade da palavra).

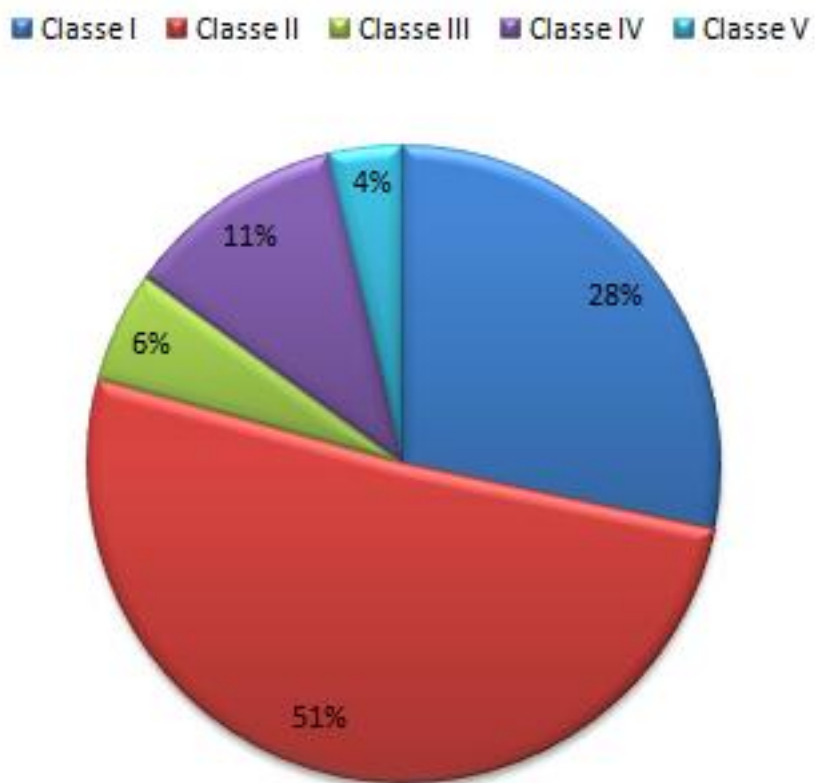


Gráfico 2 – Percentagem total de cada tipo de erro ortográfico nos três testes de ditado

2.1. Análise de erros – Teste inicial

No primeiro exercício de ditado (teste inicial), o grupo em estudo errou, no total, cerca de 32% das palavras.

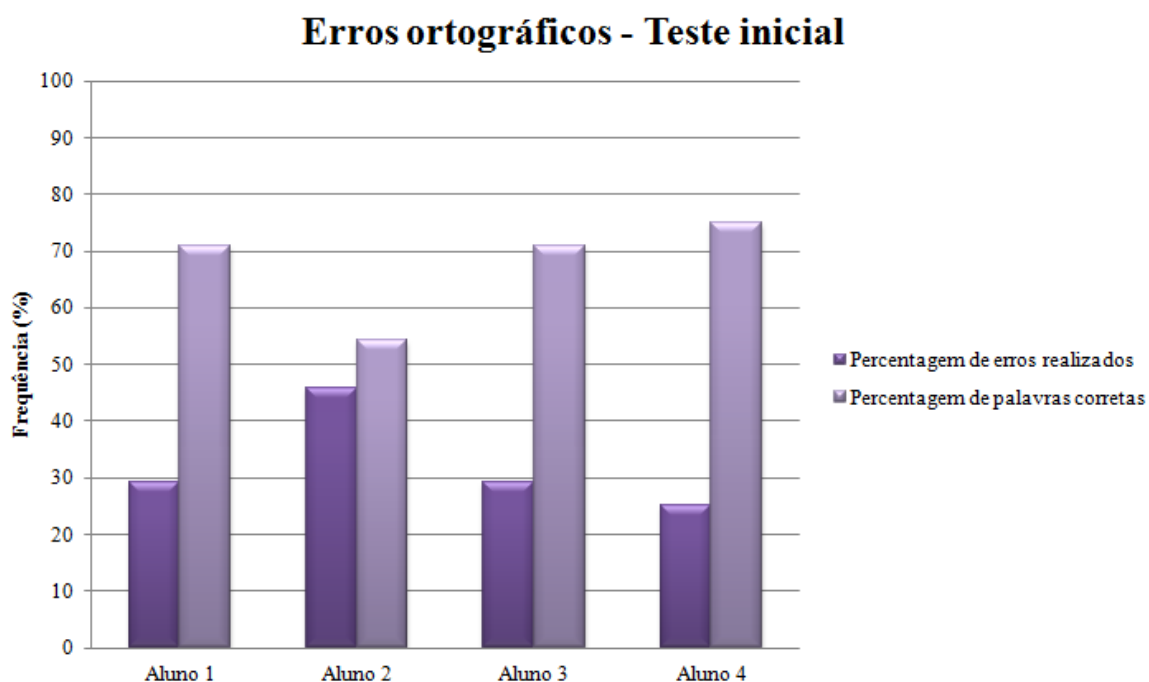


Gráfico 3 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste inicial

Neste exercício de ditado o aluno 2 foi o que revelou ter mais dificuldades, uma vez que errou cerca de 46% do total de palavras que o texto continha e escreveu corretamente 54% das palavras, estando muito próximo de acertar apenas metade do número total de palavras. Os alunos 1 e 3 erraram em 29% das palavras, acertando em 71% das palavras ditadas. Quanto ao aluno 4, este foi o que cometeu menos erros ortográficos, sendo que errou em 25% das palavras e acertou 75%.

No que diz respeito a este primeiro teste esperava-se que o aluno 1 fosse o que cometesse mais erros ortográficos, visto ser a criança que revelava mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, mas isso não aconteceu, uma vez que o aluno 2 foi o que escreveu com mais erros ortográficos.

Tipo de erros - Teste inicial

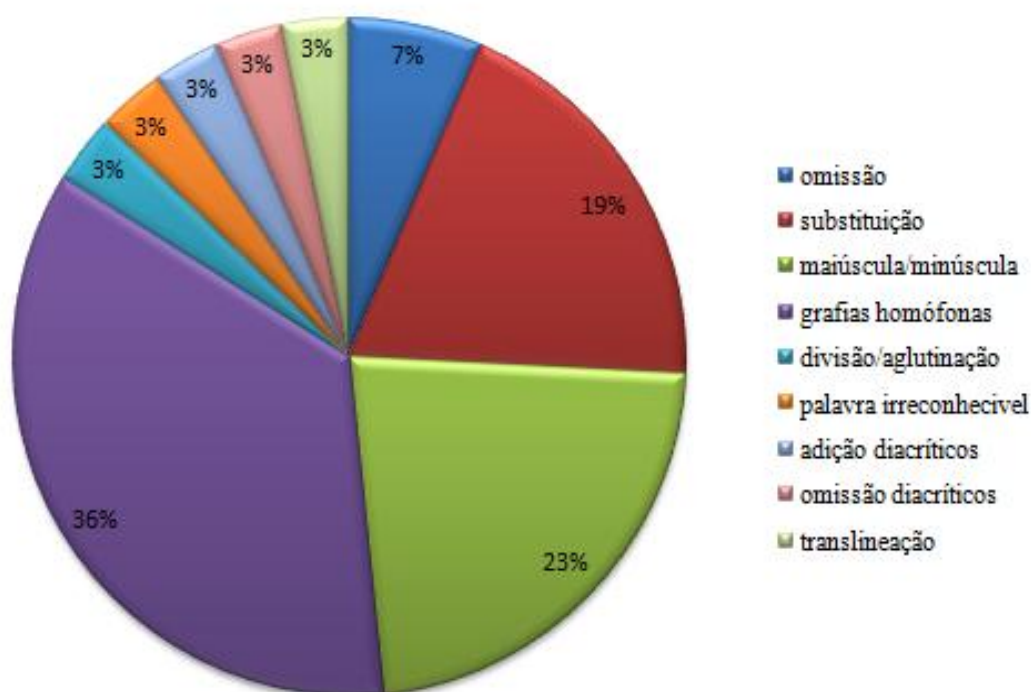


Gráfico 4 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste inicial

No gráfico 13 observa-se que, neste teste inicial, os alunos cometeram mais erros em grafias homófonas (36%), uma vez que fizeram muita confusão com o uso da letra *z*, que, muitas das vezes, deveria ser substituído por um *s* entre as vogais que se lê /z/, nomeadamente nas palavras *Raposa*, *Raposo*, *casou*, *casamento*, *vaidosa*, *casaco*, *jeitoso* e *usava*. Os alunos erraram neste caso de leitura, exceto os alunos 1 e 4. De seguida, verifica-se que ocorreram muitos erros no uso de maiúsculas/minúsculas (23%), porque não utilizaram, devidamente, as letras maiúsculas nos nomes próprios e expressões de tratamento como, por exemplo, a palavra *Dona*. Posteriormente, observa-se que os alunos cometeram, também, diversos erros de substituição (19%), por exemplo, a troca do *u* por um *o* na palavra *usava*. O aluno 2 cometeu diversas incorreções nesta classe, nomeadamente, na palavra *todo*, que escreveu *dodo* e na palavra *jeitoso*, que escreveu *geitoso*. Estes erros estão muito ligados ao modo como esta criança articula as palavras, existindo uma forte ligação com a localidade onde habita e o modo como as pessoas dessa região falam (regionalismo). Detetaram-se alguns erros de omissão (7%). Posteriormente existiram erros de aglutinação (3%), uma

vez que o aluno 2 escreveu *corderrosa*. Contudo, neste erro é possível observar algo de interessante, uma vez que o aluno 2 tem muitas dificuldades em escrever corretamente, devido ao facto de, como referido anteriormente, escrever do mesmo modo como fala. No entanto, verifica-se que este aluno domina algumas das regras ortográficas, uma vez que juntou todas as unidades gráficas da palavra *cor-de-rosa*, mas colocou mais um *r* entre vogais (-*rr*-), para conseguir obter o som /R/ que existe na palavra *rosa*. Em igual quantidade verificamos que surgem os erros de omissão de diacríticos, de adição de diacríticos, de omissão, de palavra irreconhecível e de translineação. Os alunos 1 e 2 não cometeram erros relacionados com a adição ou omissão de diacríticos.

Quanto aos erros de translineação, que apenas foram efetuados pelo aluno 4, é de referir que este aluno foi o único que sempre se “arriscou” a dividir as palavras quando mudava de linha, enquanto os outros alunos preferiam “encolher” a letra, para não terem de fazer esta divisão. Este aluno demonstrou interesse em aprender mais sobre a translineação e fizemo-lo em grupo.

Relativamente ao erro considerado como uma palavra irreconhecível, este foi cometido pelo aluno 2 e analisado pelo aluno 4 que classificou esta palavra como sendo irreconhecível, uma vez que o aluno escreveu *ce* em vez de *que*. Este erro está relacionado com o facto de este aluno considerar a letra *c* como um “quê” e foi feita uma exploração, em grupo, de modo a que o aluno compreendesse que a letra *c* se lê [*s*], quando está atrás de um *e* ou *i*. É de mencionar, ainda, que este aluno tem uma caligrafia muito descuidada e difícil de se perceber, o que, posterior, se esforçou muito por melhorar, uma vez que percebia que os colegas nunca conseguiam compreender a sua letra e faziam-lhe muitas perguntas sobre o que estava escrito, no momento de correção entre pares.

Para os alunos corrigirem os textos entre pares, a escolha do parceiro para a troca do texto ditado foi aleatória. Contudo, na maior parte das vezes, a tendência foi para que os alunos de níveis próximos trocassem os textos entre si, uma vez que um aluno de nível inferior tem muitas dificuldades em detetar erros no texto de um aluno de nível superior, visto que ainda tem imensas dificuldades em escrever corretamente. No entanto, esta troca acontecia algumas vezes, porque os alunos de níveis superiores gostavam de colaborar nesta tarefa ajudando os colegas com mais dificuldades.

Neste teste não foram realizados erros de adição, de troca de posição ou inversão, de omissão/adição de sons mudos, de omissão ou substituição que afete a globalidade da palavra, ou substituição de diacríticos.

Tipologia de erros realizados por cada aluno - Teste inicial

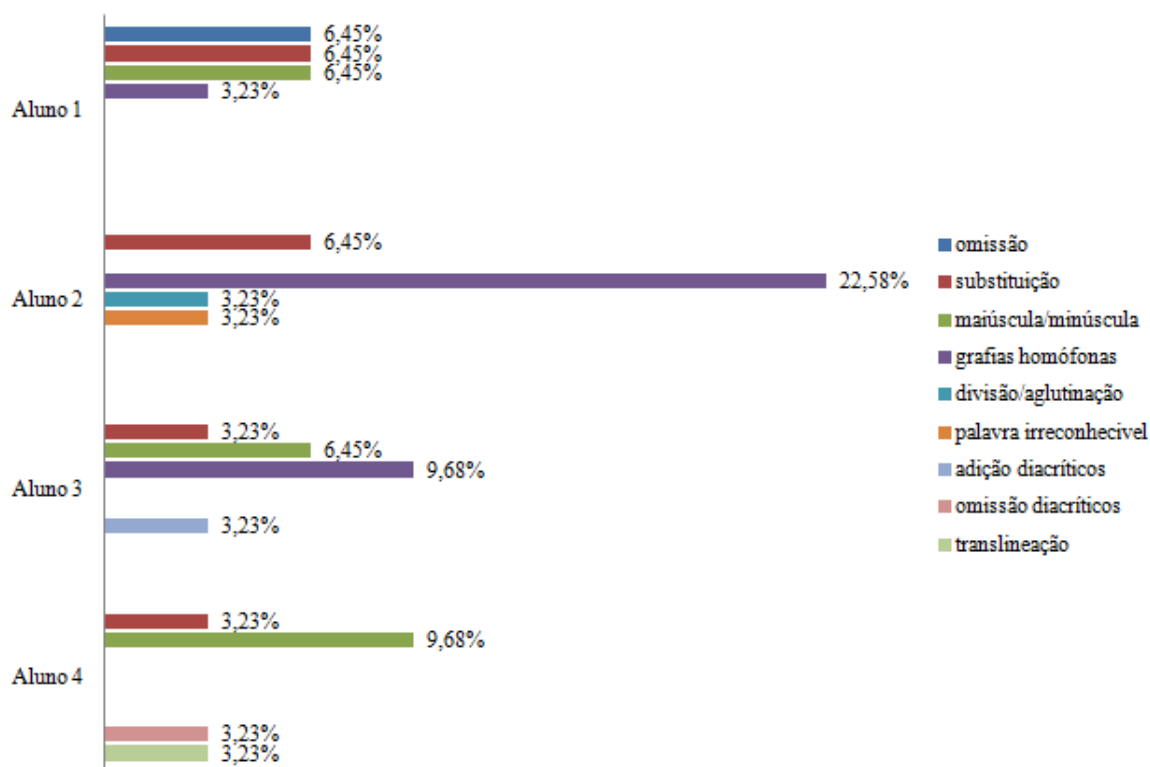


Gráfico 5 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste inicial

A partir da análise do gráfico 14, é possível perceber que o aluno 1 realizou em igual quantidade, erros de omissão (6,45%), de substituição (6,45%) e de troca de maiúsculas/minúsculas (6,45%). O estudante efetuou, ainda, erros em palavras de grafias homófonas. O aluno 2 errou, na maioria, em palavras de grafias homófonas (22,58%) e, de seguida, realizou erros de substituição (6,45%), de grafias homófonas (3,23%) e de divisão/aglutinação (3,23%). O aluno 3 efetuou erros de grafias homófonas (9,68%), de maiúscula/minúscula (6,45%), de substituição (3,23%) e de adição de diacríticos (3,23%). Quanto ao aluno 4, este realizou erros na troca de maiúsculas/minúsculas (9,68%), de substituição (3,23%), de omissão de diacríticos (3,23%) e de translineação (3,23%).

2.2. Análise de erros – Teste intermédio

No segundo exercício de ditado, os alunos erraram um total de, sensivelmente, 9% das palavras, anunciando uma imensa redução em incorreções ortográficas. Os alunos revelaram melhorias, uma vez que a percentagem de erros por cada aluno diminuiu consideravelmente.

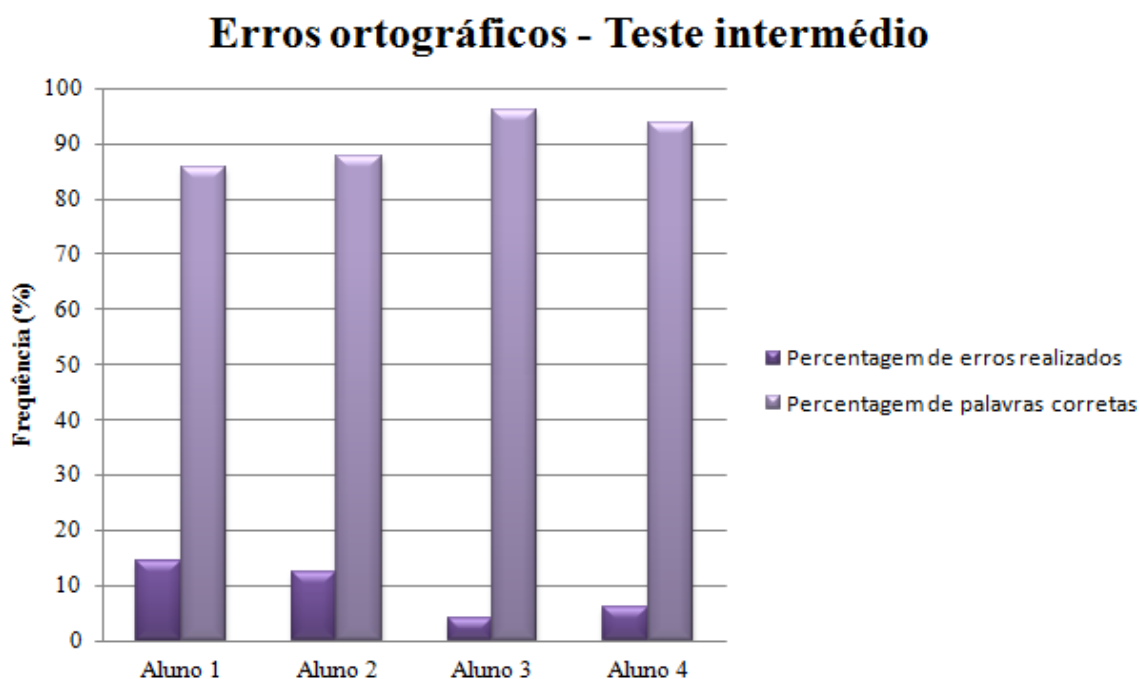


Gráfico 6 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste intermédio

Observa-se que o aluno 1 foi o que escreveu mais palavras incorretamente (14%), mas a maioria das palavras escreveu corretamente (86%). O aluno 2 errou em 12% das palavras, acertando em 88%. O aluno 4 errou em 6% das palavras que escreveu e o aluno 3 errou apenas em 4%.

Tipos de erros- Teste intermédio

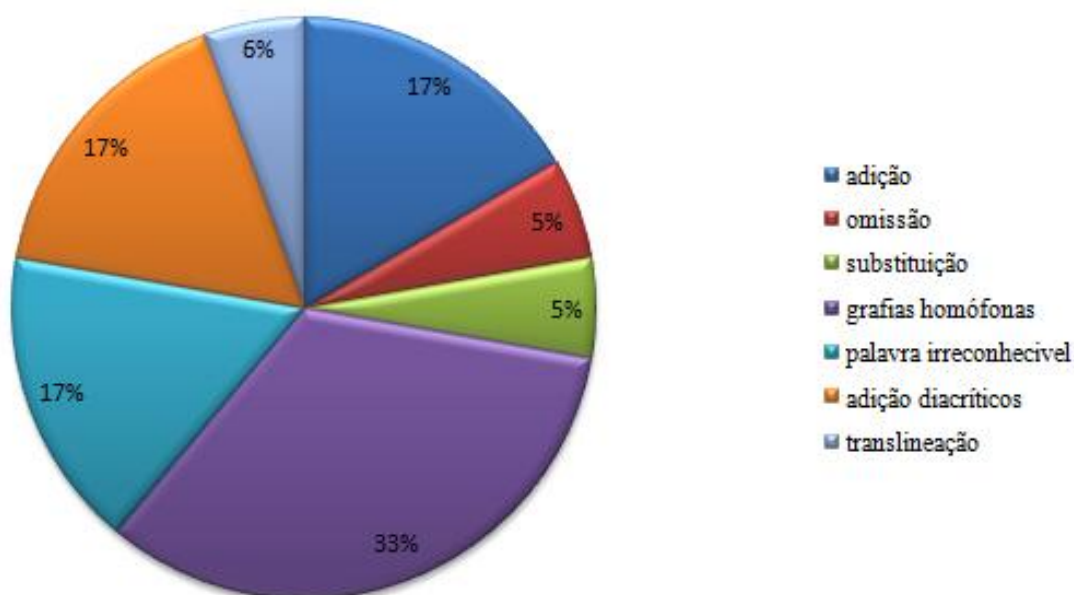


Gráfico 7 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste intermédio

No gráfico 16, podemos observar que os erros em palavras de grafias homófonas (33%) persistem, uma vez que continuam a surgir em maioria, embora haja uma redução de erros nesta categoria. Contudo, estes erros devem-se, sobretudo, à introdução dos casos de leitura *ce* e *ci*, uma vez que os alunos confundiram a letra *c* com o *s*. O aluno 2 confundiu redigindo *ceus* em vez de *seus* e trocando o *n* por um *m*, escrevendo *comvidando* sem respeitar a regra de que só se coloca o *m* antes das consoantes *p* ou *b* e no final das palavras, ou seja, atrás da consoante *v* deveria ter colocado um *n*.

A prova de que houve evolução é o facto de, neste momento, nenhum dos alunos errar as palavras *casamento*, *raposa*, *raposo* e *vaidosa*. Introduzi, ainda, a palavra *casar*, que não tinha saído no ditado anterior, mas que é da família das palavras *casamento* e *casou* e os alunos não erraram no caso de leitura trabalhado, uma vez que tínhamos visto que as palavras desta família cumpriam a regra de se colocar um *s* entre as vogais, que se lê /z/. Ao longo do tempo os alunos foram adquirindo vocabulário e registando-o, num cartaz, com o título *Palavras que não podemos esquecer!* Este cartaz era retirado da sala em momento de ditado, mas decidi colocar algumas dessas palavras neste texto, palavras estas que não cumprem a regra de se usar um *s* entre vogais, mas sim um *z*.

Essas palavras foram: *vizinho* e *fizeram*. Deste modo, pude verificar que os alunos fixaram estas palavras que estão relacionadas com a origem de cada uma, visto que nenhum aluno errou.

Os alunos cometeram erros de adição (17%). Como referido anteriormente, foi introduzida a palavra *casar* e os alunos não erraram no caso de leitura em que o *s* entre vogais se lê *z*, mas erraram no caso de leitura *ar*, não cumprindo a regra de que palavras terminadas em *ar*, *er*, *ir*, *or*, *ur*, não necessitam de ter um *e* no fim. Logo, três alunos escreveram *casare*, o aluno 4 foi o único que não errou esta palavra.

A adição incorreta de diacríticos (17%) ocorreu no ditado do aluno 4, uma vez que escreveu *prateádo* em vez de *prateado*, palavra que não tinha sido trabalhada em exercício de ditado anterior. Os outros dois erros foram cometidos pelo aluno 1, nas palavras *este*, que escreveu *esté*, e *festa*, que escreveu *festá*. Esta é a prova de que os fatores exteriores têm muita influência no modo de estar das crianças, uma vez que esta menina errou palavras que não é hábito falhar. É uma criança que, por vezes, revela ter alguma instabilidade emocional, o que a afeta no seu aproveitamento escolar.

Existem 6% de palavras irreconhecíveis, dois destes erros foram cometidos pelo aluno 1, uma vez que escreveu *quo* em vez de *com* e *quo vindando* em vez de *convidando*. A outra palavra irreconhecível pertence ao aluno 2, uma vez que escreveu *cum* em vez de *com um*. No entanto, o aluno evidencia melhorias nestes casos de leitura, uma vez que redigiu corretamente a palavra *que*, não escrevendo *ce* como tinha acontecido no primeiro ditado. Este é um aluno que se esforçou imenso, uma vez que o modo como escreve melhorou imenso, a sua caligrafia está mais bonita e bastante perceptível.

Relativamente ao erro de substituição (5%) este ocorreu no texto do aluno 1, uma vez que, na palavra *ofereceu-lhe*, trocou a letra *c* por um *s*. Quanto ao único erro de translineação (5%), este ocorreu, novamente, no texto do aluno 4, sendo feita, novamente, a exploração no quadro, em grande grupo. Por fim, ocorreu um erro de omissão (6%) cometido pelo aluno 3, uma vez que escreveu *oferceu-lhe* em vez de *ofereceu-lhe*.

Tipo de erros realizados por cada aluno - Teste intermédio

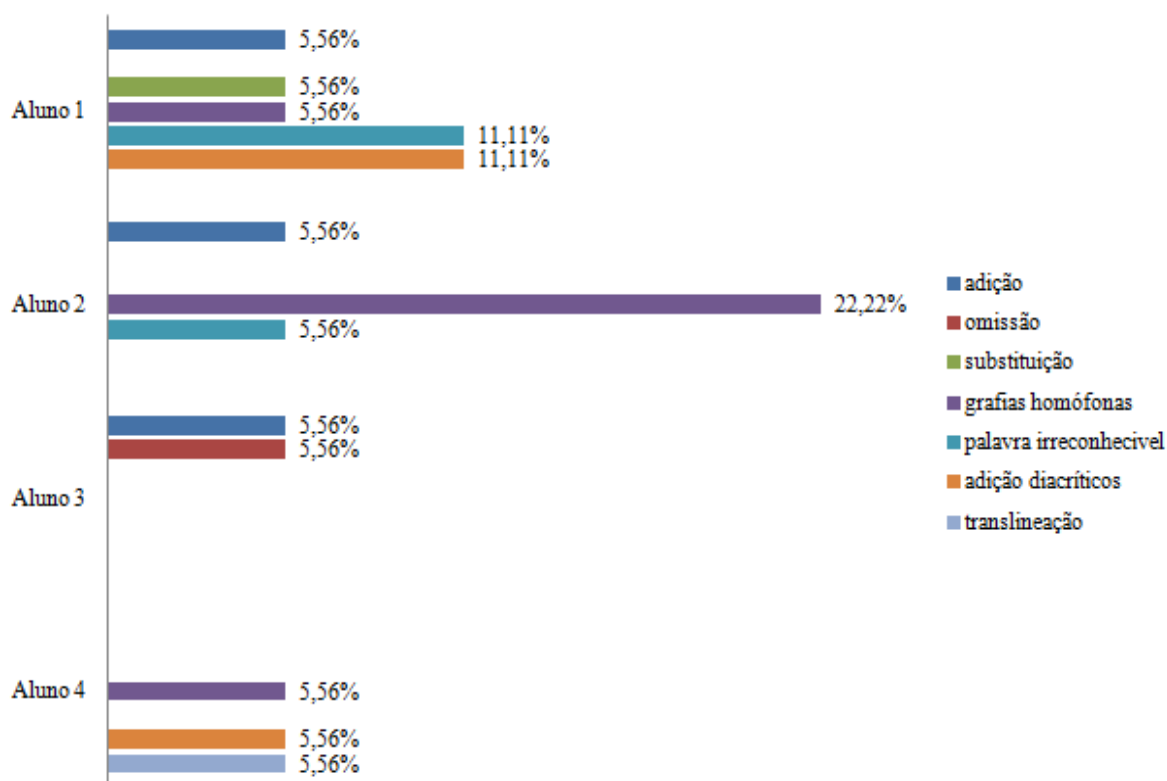


Gráfico 8 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste intermédio

O aluno 1, neste teste, cometeu erros em palavras de grafias homófonas (5,56%), de adição e de substituição. O aluno escreveu, ainda, uma palavra irreconhecível (11,11%) e adicionou diacríticos indevidamente (11,11%). O aluno 2 errou, ainda, em algumas palavras de grafias homófonas (22,22%) e fez adições que não eram necessárias (5,56%). O aluno errou, ainda, escrevendo 5,56% de palavras irreconhecíveis. O aluno 3 apenas cometeu erros de adição (5,56%) e de omissão (5,56%). Relativamente ao aluno 4, este errou em palavras de grafia homófonas (5,56%), de adição de diacríticos (5,56%) e, ainda, de translineação (5,56%).

2.3. Análise de erros – Teste final

Neste terceiro e último exercício de ditado, os alunos erraram 1,3% do total de palavras do texto final, revelando uma imensa redução no total nas incorreções ortográficas.

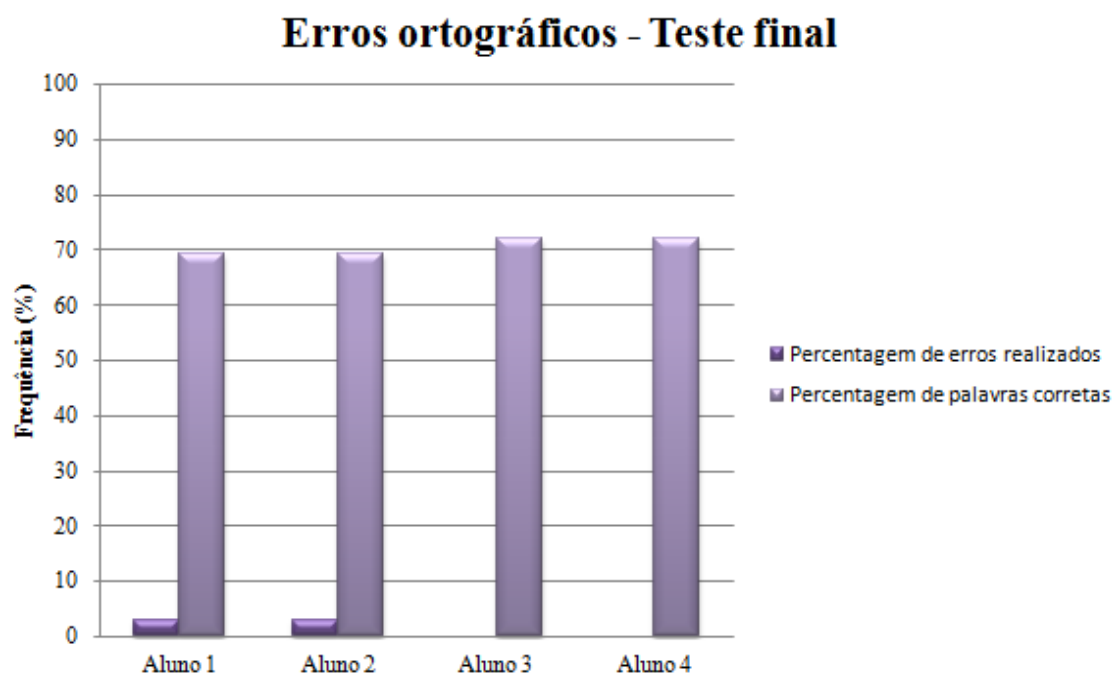


Gráfico 9 – Percentagem de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste final

No terceiro teste, todos os alunos revelaram melhorias, uma vez que a percentagem de erros por cada aluno diminuiu. O aluno 1 errou em 3% das palavras do texto e o aluno 2 também. Os alunos 3 e 4 não cometeram quaisquer incorreções ortográficas.

Tipo de erros - Teste final

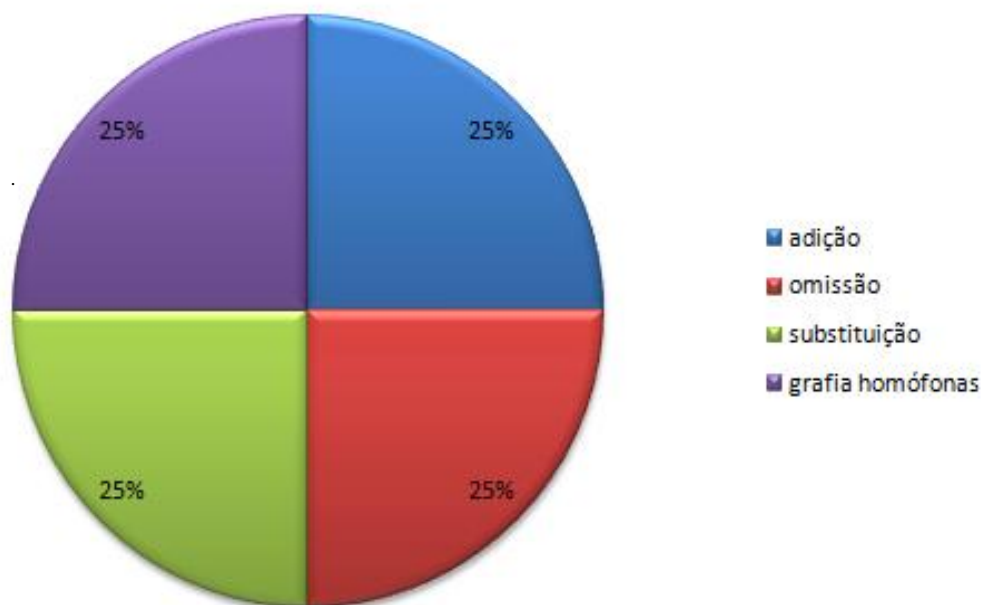


Gráfico 10 - Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados no teste final

No gráfico 19, em relação ao total de erros cometidos (4), verifica-se que foram realizados apenas 25% de erros de cada uma das quatro categorias (adição, omissão, substituição e grafia homófonas).

O aluno 1 cometeu um erro de adição (25%), na palavra *sido* acrescentou um *n*, escrevendo *sindo* e falhou na palavra *convidando*, redigindo *convidanda*. Este parece ser um erro de distração, uma vez que trocou o *o* pelo *a*, mas, contudo, revela que a criança já sabe escrever a palavra, uma vez que, no ditado anterior, tinha escrito *quo vindando*.

O aluno 2 cometeu um erro de grafia homófona (25%), uma vez que escreveu *sedo* em vez que *cedo*. No exercício de ditado anterior, o aluno revelou ter muitas dificuldades neste caso de leitura, mas, neste último exercício de ditado apenas errou uma palavra deste tipo, tendo acertado nas palavras *Célia*, *decidiu*, *precisava*, *oferecer*, *sido*, *cidade*, *começou*, *seu* e *sua*. Neste exercício de ditado, o aluno também redigiu corretamente a palavra *todo*. O aluno omitiu o acento agudo da palavra *até*, escrevendo *ate*.

O aluno 3 deixou de revelar dúvidas no uso da letra *s* ou *z* entre vogais, uma vez que só cometeu erros deste tipo na primeira avaliação.

Neste exercício de ditado o aluno 4 dividiu, corretamente, a palavra casamento segundo o critério de translineação (casa-/mento).

É de referir que, inicialmente, os alunos não faziam parágrafos e que, neste momento, já os fazem corretamente. Relativamente à concentração (escuta ativa), nota-se que estes alunos estavam sempre muito atentos, porque nunca se esqueceram de nenhuma palavra nem dos sinais de pontuação ditados.

Importa mencionar que a oportunidade de realizar erros do tipo omissão/adição de sons mudos (tipo 7) era muito reduzida, dado o *corpus* selecionado. Nos textos escolhidos para o exercício de ditado não havia qualquer oportunidade de realizar a omissão deste tipo de grafemas (ou seja, o grafema “h”) uma vez que não estavam presentes no texto. Em relação à pontuação, esta foi ditada aos alunos, sempre que surgia uma vírgula ou um ponto final.

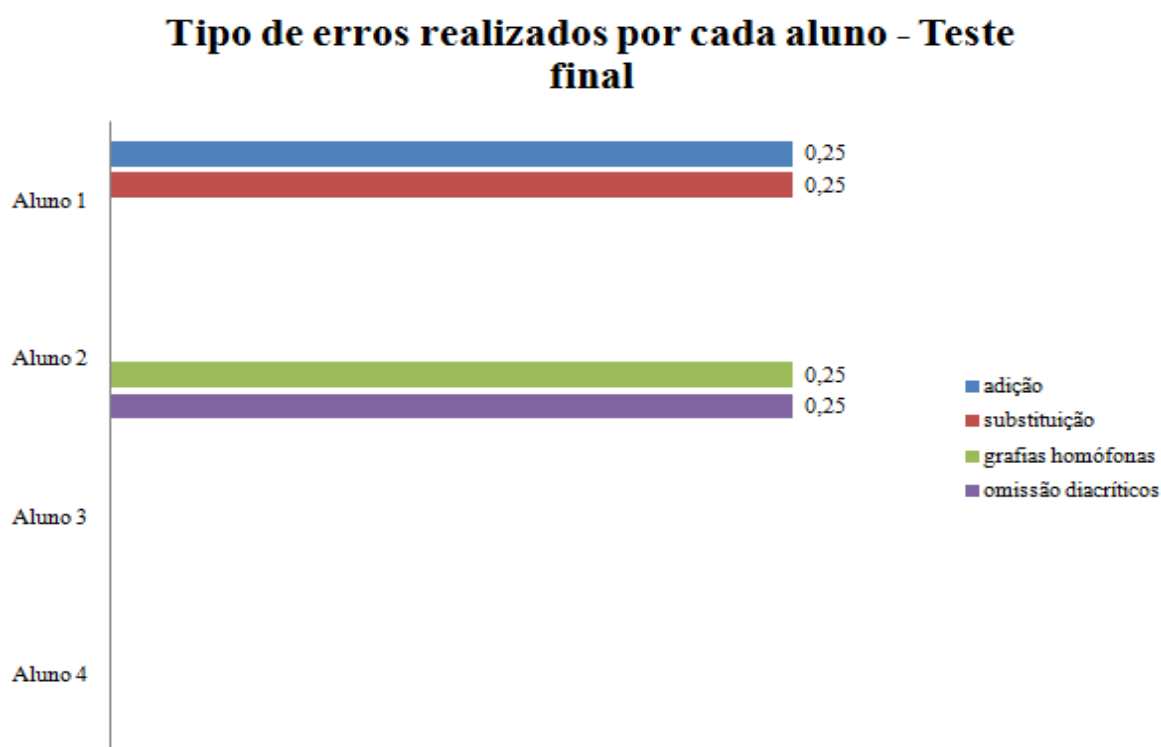


Gráfico 11 – Percentagem correspondente ao tipo de erros ortográficos realizados por cada aluno no teste final

Como referido anteriormente, o aluno 1 errou em 0,50% das palavras, sendo que 0,25% foram erros de adição e 0,25% de substituição. O aluno 2 errou também em

0,50% das palavras, sendo que realizou 0,25% de erros de grafias homófonas e 0,25% de erros de omissão de diacríticos.

Alunos	Teste inicial	Teste intermédio	Teste final
Aluno 1	29%	14%	3%
Aluno 2	46%	12%	3%
Aluno 3	29%	4%	0%
Aluno 4	25%	6%	0%

Tabela 1- Percentagem de erros realizados pelos alunos ao longo dos três momentos de avaliação

Na tabela 1, é possível analisar a evolução dos alunos ao longo dos três momentos de avaliação. O aluno 1 revelou uma evolução de 29% de erros no teste inicial para 14% no teste intermédio e no teste final errou apenas em 3% das palavras. É de ter em conta que o número total de palavras nos diversos textos aumentou significativamente, uma vez que o texto inicial possuía 24 palavras, o teste intermédio 29 palavras e o teste final 68 palavras. Este era o aluno que revelava ter mais dificuldades na leitura e escrita, como comprovado nas avaliações feitas pela professora titular de turma. No entanto, conseguiu evoluir bastante na consolidação da ortografia e, posteriormente, na produção de textos.

O aluno 2 foi o que revelou mais dificuldades no teste inicial, devido ao facto de ocorrerem muitos erros derivados da influência da oralidade (erros fonético-fonológicos). Contudo, este aluno, muitas vezes, revelou conhecer a maioria das regras da ortografia. Podemos observar que, inicialmente, errou em 46% das palavras e, depois, foi aumentando a sua prestação, diminuindo, assim, o número de erros cometidos, sendo que no segundo teste errou em 12% e no teste final apenas em 3% das palavras.

Relativamente ao aluno 3, este teve uma prestação bastante boa, errando em 29% das palavras do primeiro teste, depois reduzindo para 4% e, por fim, não cometeu

nenhum erro. Este é um aluno muito esforçado e atento, o que o ajuda a alcançar o sucesso.

Quanto ao aluno 4, este evoluiu bastante, começando por errar em 25% das palavras do teste inicial, depois reduzindo para 6% no segundo teste e, por fim, não cometeu nenhum erro.

3. Opinião dos alunos sobre a intervenção pedagógica

A opinião dos alunos sobre a atividade *Ouçó e escrevo* surge de acordo com as respostas dadas, pelos mesmos, nos inquéritos. As atividades desenvolvidas, em sala de aula, são de extrema importância para as crianças e o professor deve, sempre que possível, ir ao encontro das necessidades e, também, interesses dos seus discentes. Considero que os alunos devem participar ativamente nas atividades desenvolvidas, suscitando-lhes mais interesse. Como tal, a opinião destes tem muita importância, para podermos avaliar o impacto das atividades. Neste sentido, foi feito um inquérito por questionário (anexo VII) a todos os alunos da turma (20), uma vez que conta a opinião de todas as crianças que participaram nestas atividades de ditado *Ouçó e escrevo*.

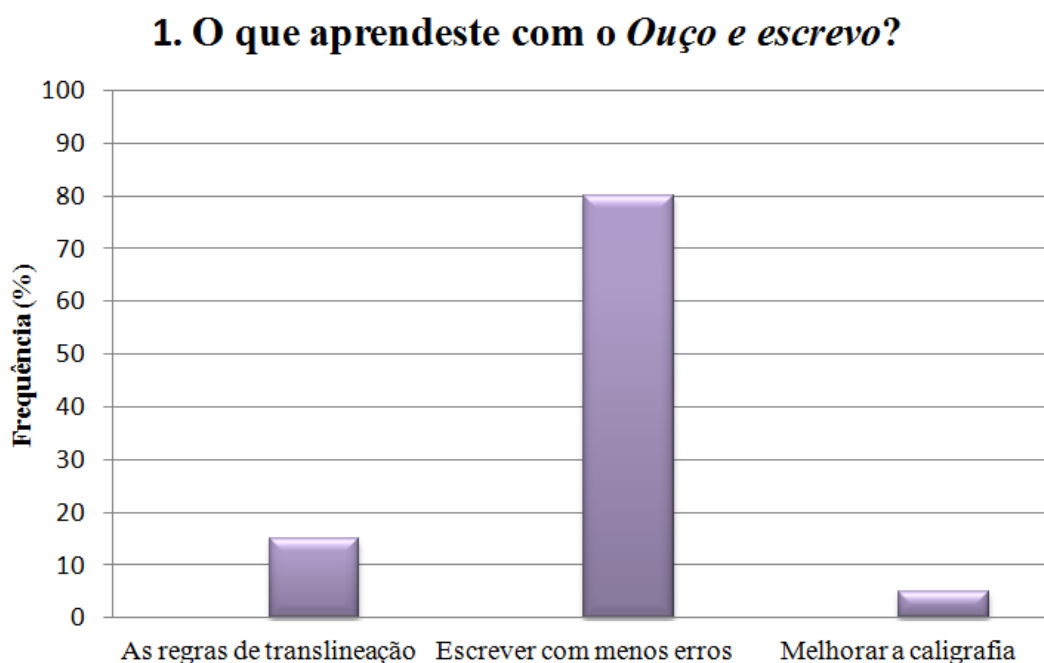


Gráfico 12 – O que os alunos aprenderam com a atividade

Esta primeira questão sobre o que aprenderam com a atividade *Ouçó e escrevo* estava em aberto, para que cada aluno pudesse dar a sua opinião sobre o que aprendeu. Verifica-se que a maioria dos alunos consideraram que os exercícios de ditado ajudaram a escrever com menos erros, uma vez que 80% das crianças deram esta resposta. Em segundo lugar, 15% dos alunos consideraram que estas tarefas os auxiliaram na aprendizagem de regras de translineação e, por fim, apenas 5% dos alunos, ou seja, apenas um aluno considerou que esta prática o ajudou a melhorar a caligrafia. O aluno

respondeu: *aprendi a melhorar a letra*. Considero interessante referir que a melhoria da caligrafia não era um objetivo deste estudo, mas, contudo, o aluno 2 quis referir que estas atividades o ajudaram muito neste sentido, uma vez que, inicialmente, a sua letra era quase ilegível e, no final de todas estas atividades, observaram-se muitas melhorias. O aluno recebeu muitos elogios, inclusive dos seus colegas de turma, por, agora, ter uma letra bonita e perceptível.

2. O que gostavas de ter aprendido mais?

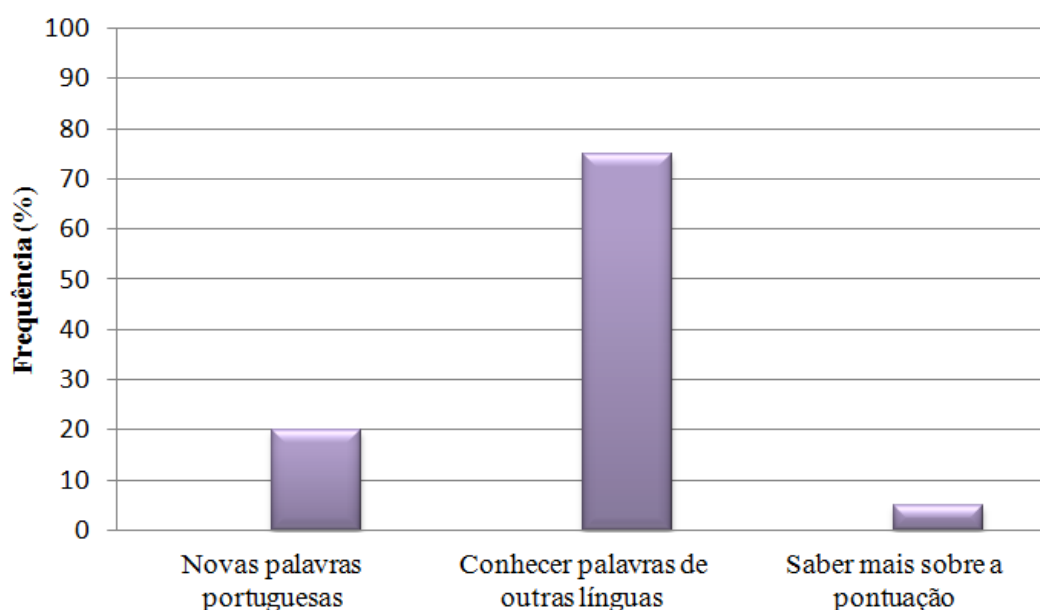


Gráfico 13 – O que os alunos gostariam de ter aprendido com a atividade

Em relação a esta segunda questão sobre o que gostariam de ter aprendido mais, 75% dos alunos referiram que gostavam de ter conhecido palavras de outras línguas. Nesta fase final de estágio, este era um interesse que começava a ser revelado pelos alunos. Quanto à vontade de aprender novas palavras portuguesas (aumento do vocabulário), verifica-se que 20% dos alunos tinham este desejo. Por fim, observa-se que apenas 5% dos alunos, ou seja, um aluno, respondeu que desejava aprender mais sobre a pontuação, nomeadamente as regras pontuação em diálogos. Esta opção não estava no questionário, mas foi escrita por um aluno. O trabalho a nível da pontuação não foi realizado na atividade de ditado, porque este estudo centrava-se, sobretudo, na consolidação dos casos de leitura. Contudo, na investigação da minha colega de estágio, sobre produção e revisão textual, este foi um aspeto muito trabalhado.

3. Ouvir e escrever as palavras ditadas foi...

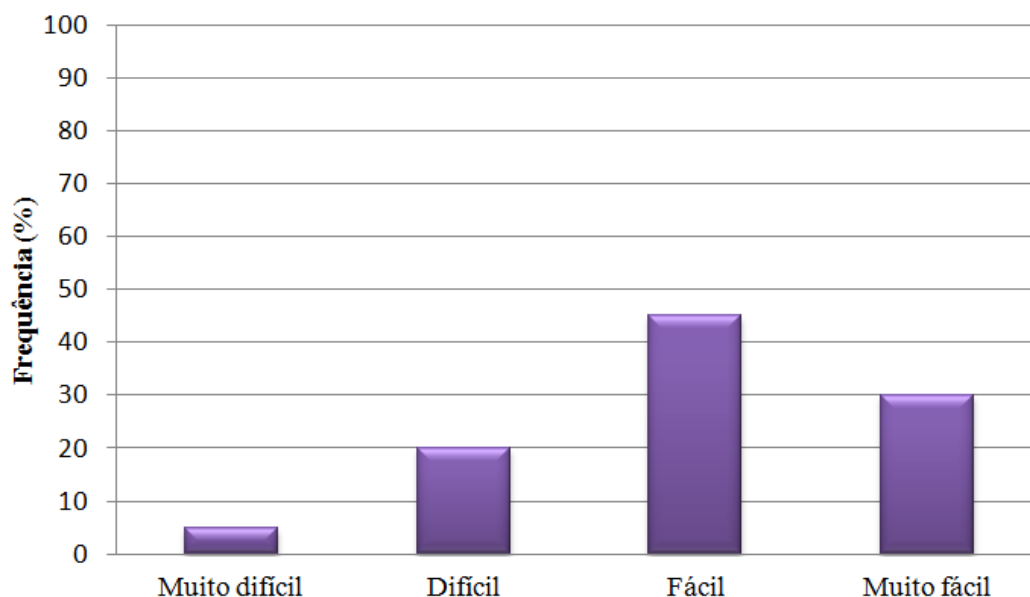


Gráfico 14 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade em ouvir e escrever as palavras ditadas

Os alunos desta turma, no geral, são muito atentos e participativos, o que facilita a prática deste tipo de exercícios e acaba por ser mais fácil para eles. Deste modo, a maioria considerou que ouvir e escrever as palavras ditadas foi fácil (45%) e muito fácil (30%), enquanto, apenas 20% consideraram este processo difícil e 5% consideraram ser muito difícil, ou seja, apenas um aluno considerou ser muito difícil. Assim, verifica-se que a maioria dos discentes (75%) consideraram fácil e muito fácil ouvir e escrever as palavras ditadas e apenas 25% dos alunos consideraram ser uma atividade complicada. Constata-se que as crianças que deram estas respostas são os alunos que possuem um ritmo de trabalho bastante lento, como já tinha sido referido inicialmente, trata-se de uma turma muito heterogénea no que diz respeito aos ritmos de trabalho.

4. Encontrar erros no próprio texto foi...

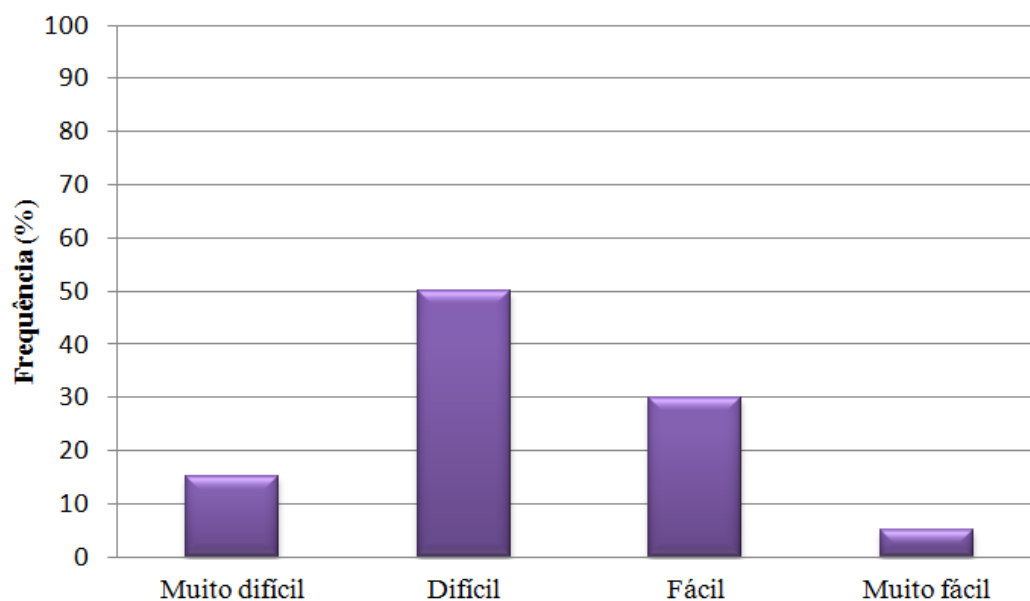


Gráfico 15 – Grau de dificuldade em encontrar erros no próprio texto

Nesta quarta questão, sobre o grau de dificuldade em encontrar erros no texto que escreveram, metade dos alunos da turma (50%) consideraram ser uma tarefa difícil e 15% dos alunos veem esta tarefa como sendo algo muito difícil. Contudo, alguns alunos (30%) consideraram ser fácil e apenas 5% consideraram ser muito fácil.

5. Encontrar erros no texto do colega foi...

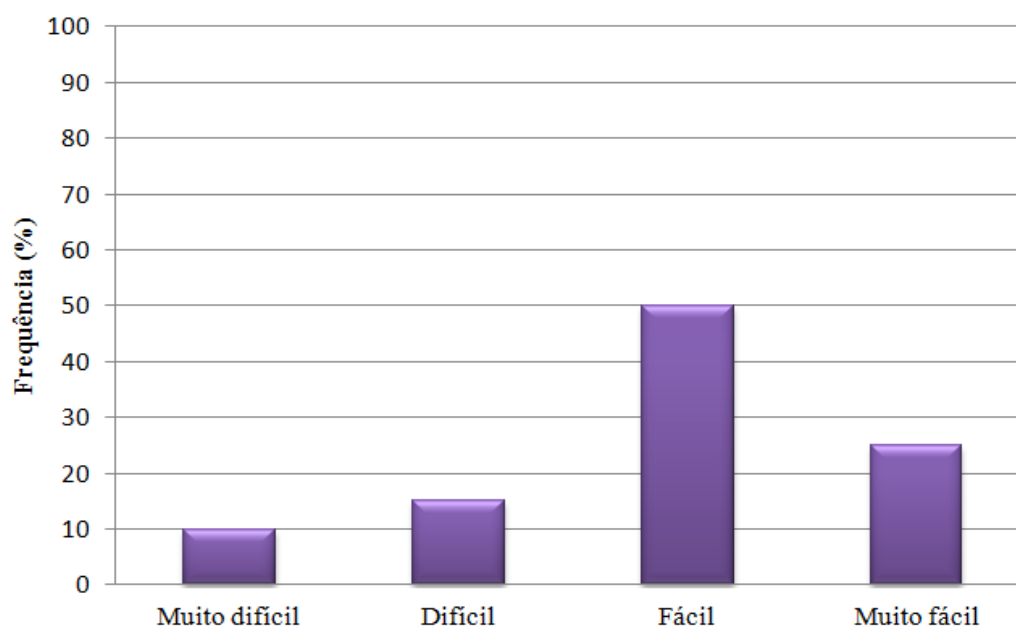


Gráfico 16 – Grau de dificuldade em encontrar erros no texto do colega

Quanto à quinta questão sobre o grau de dificuldade em encontrar erros no texto do colega, observa-se que 50% dos alunos respondeu ser uma tarefa fácil e 25% referiu ser muito fácil. Apenas 15 % dos alunos consideraram ser uma tarefa difícil e 10% acharam muito difícil. Pensei que estas duas últimas questões (4 e 5) poderiam ser analisadas em paralelo, pelo facto de estarem muito relacionadas. Podemos observar que os alunos consideram mais difícil encontrar erros no seu próprio texto, do que no texto que analisam do seu colega.

6. Conhecer e relembrar as regras de escrita foi...

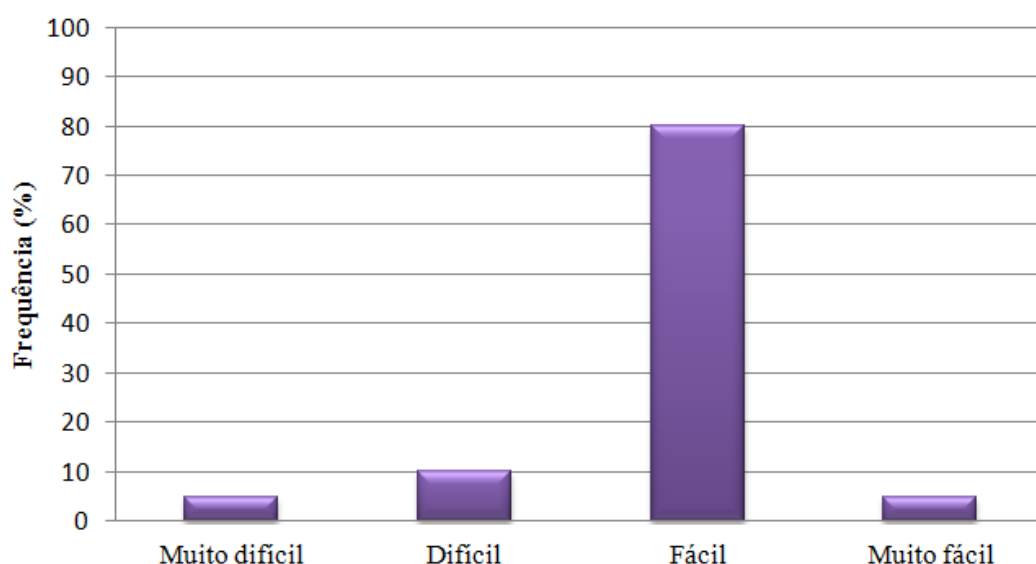


Gráfico 17 – Grau de dificuldade em conhecer e relembrar as regras de escrita

Nesta sexta questão sobre o grau de dificuldade em conhecer e relembrar as regras de escrita, a maioria dos alunos (80%) responderam que foi uma tarefa fácil e 5% consideraram ser muito fácil. Enquanto apenas 10% referiram ser difícil e 5% mencionaram ter sido muito difícil. Em diversas tarefas, ao longo do ano, este é um tipo de exploração que é feita pela docente cooperante, o que faz com que os alunos estejam habituados a relembrar e a refletir sobre as regras da ortografia.

7. Estas atividades ajudaram a escrever com menos erros ortográficos?

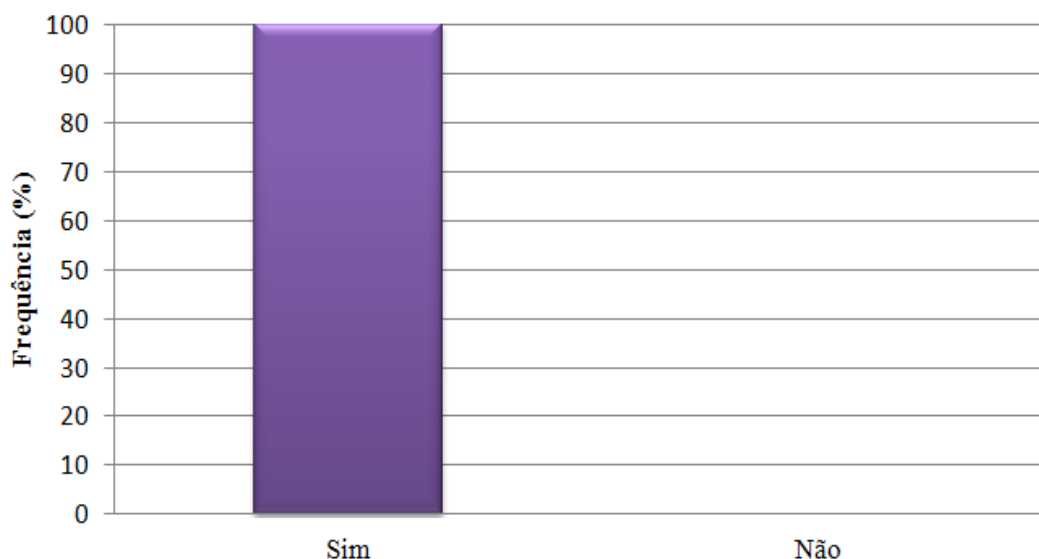


Gráfico 18 – Opinião dos alunos sobre o facto de esta atividade os ter ajudado a escrever melhor

No que concerne a esta sétima questão, todos os alunos consideraram que esta atividade os ajudou a escreverem com menos erros ortográficos.

8. Esta atividade foi importante para a aprendizagem?

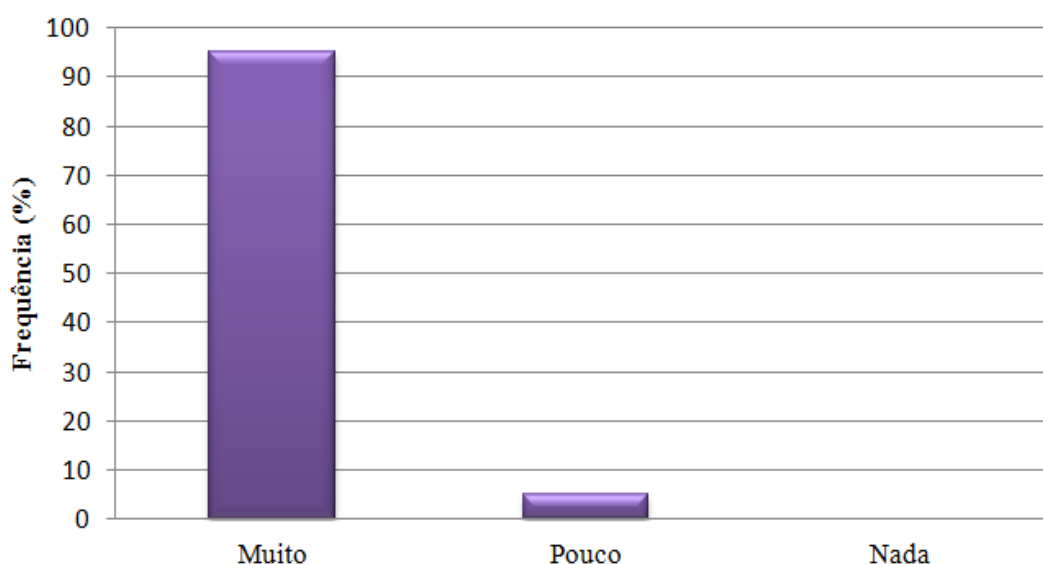


Gráfico 19 – Opinião dos alunos sobre a importância desta atividade

Nesta oitava questão a quase totalidade dos alunos (95%) considerou que esta atividade foi muito importante para a aprendizagem e apenas 5% responderam ter sido

pouco importante para a aprendizagem. Nenhum dos alunos achou que esta atividade não tivesse contribuído para a aprendizagem.

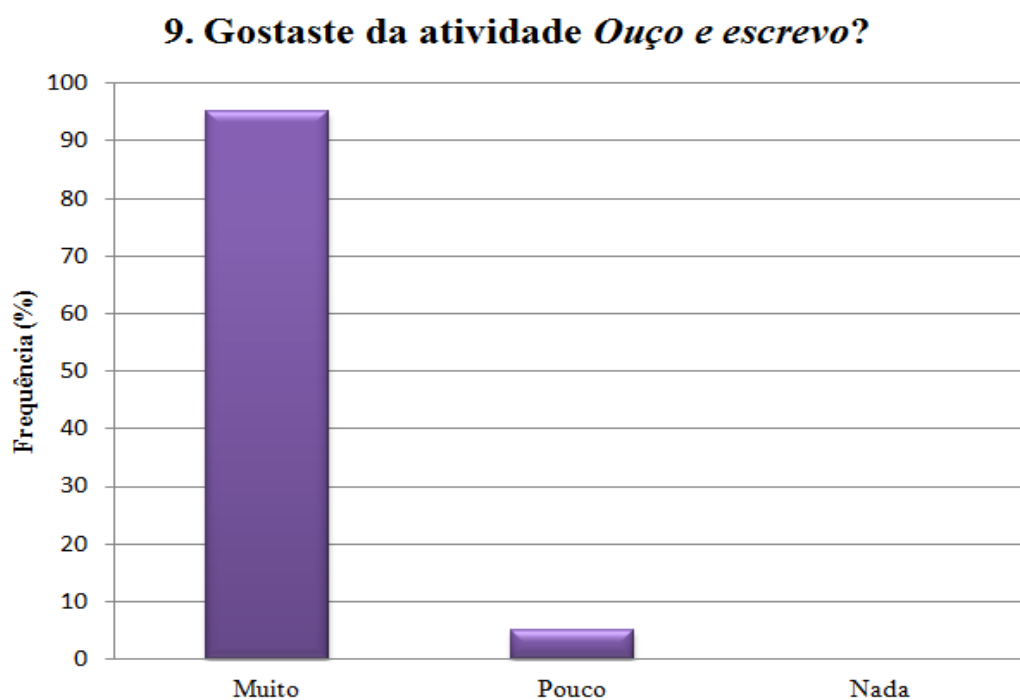


Gráfico 20 – Opinião dos alunos sobre esta atividade

Nesta última questão, verifica-se que a maioria dos alunos gostou muito desta atividade, uma vez que 95% responderam que gostaram muito e apenas 5% gostaram pouco.

Capítulo IV: Discussão e considerações finais

Atendendo à análise quantitativa dos dados que foi realizada através de listas de verificação de erros ortográficos produzidos pelos alunos (anexos X, XI e XII), constata-se que houve uma imensa evolução em todos eles. Esta evolução foi, para além de observável, bastante gratificante em termos pessoais, uma vez que, inicialmente, na verificação efetuada após o primeiro exercício de ditado, os alunos escreviam com muitas incorreções ortográficas (entre 25% a 46% de erros cada um) e, aquando da realização do exercício de ditado final, apenas aqueles que evidenciaram um desempenho inicial mais fraco realizaram 3% de erros cada um, enquanto os restantes que se encontravam num nível superior (alunos 3 e 4) não efetuaram quaisquer erros ortográficos. No que se refere à tipologia de erros ortográficos cometidos verificou-se que, para todos os alunos, nos diferentes momentos de avaliação, as maiores dificuldades centraram-se na escrita de palavras com grafias homófonas, facto este que já era esperado pois tal como será referido mais adiante, estes são os erros que naturalmente decorrem da influência não só da sonoridade de cada letra (grafema-fonema) como também das diversas regras da ortografia, que nesta fase inicial do percurso escolar do aluno ainda carecem da necessidade de períodos efetivos de consolidação.

Em relação ao aluno 1, no primeiro momento de avaliação, cometeu, em maior número, erros de omissão, substituição e uso incorreto de maiúscula/minúscula e ainda alguns erros, no entanto em menor percentagem, de palavras com grafias homófonas. Para este mesmo aluno, no segundo exercício de ditado não foram detetados erros de omissão mas surgiram os relacionados com a adição de letras e de diacríticos assim como os de palavras irreconhecíveis. No último momento de avaliação apenas cometeu erros de adição e substituição de letras. O aluno 2, numa fase inicial, revelou muitas dificuldades na escrita de palavras com grafias homófonas e um número também considerável de erros relacionados com substituição de letras, verificando-se também nesta fase, mas em menor percentagem, os erros de divisão/aglutinação e palavras irreconhecíveis. No teste intermédio, continuou a assistir-se, com maior incidência, erros nas palavras com grafias homófonas e ainda, mas em menor percentagem, palavras irreconhecíveis e apenas uma outra tipologia de

erros neste segundo exercício, a da adição de letras. No teste final, embora com uma percentagem muito reduzida, continuou a verificar-se incorreções no que se refere a palavras com grafias homófonas e surgiu um tipo de erro não verificado até então, o de omissão de diacríticos, tendo-se constatado a ausência de todos os restantes tipos de erros.

O aluno 3 no primeiro teste tal como os restantes alunos cometeu erros em palavras de grafias homófonas e uso incorreto de maiúscula/minúscula, verificando-se ainda, mas em menor percentagem, erros de substituição de letras e adição de diacríticos. No segundo exercício de ditado, surgiram erros de adição e omissão de letras, no entanto não foram cometidos nenhuns dos erros assinalados no primeiro teste. No último teste, este aluno, não cometeu quaisquer incorreções ortográficas.

O aluno 4, no primeiro momento de avaliação, cometeu mais erros relacionados com o uso de maiúscula/ minúscula e com uma percentagem bastante reduzida, erros de substituição e omissão de diacríticos e translineação. No segundo exercício surgiram numa quantidade muito reduzida erros em palavras com grafias homófonas e adição de diacríticos, todas as outras tipologias de erros mencionados, à exceção dos de translineação, desapareceram. No último teste, este aluno, à semelhança do aluno 3 não cometeu qualquer tipo de incorreções ortográficas.

Como já fora referido por diversas vezes no presente relatório, ao longo deste estudo, os alunos foram avaliados em três momentos distintos, no decorrer de um período de tempo que correspondeu a nove semanas, pelo que há necessidade de referir que os resultados observados e a evolução constatada se deveram, também, ao facto da atividade proposta - *Ouçó e escrevo* - ter sido realizada semanalmente, no decorrer deste mesmo período de tempo. De salientar ainda que, embora nestes três momentos de avaliação não tenha sido possível verificar todos os casos de leitura existentes, ao longo de todo este projeto, os mesmos não deixaram de ser realizados e tidos em conta. Foram escolhidos, para análise, os casos de leitura nos quais os alunos têm na generalidade um desempenho mais fraco, a saber: o uso do *s* entre vogais, que se lê como sendo um /z/, no teste inicial, a introdução de novos casos de leitura como o *ce* e *ci*, *el*, *fl* e *es*, no teste intermédio e a junção das situações abordadas anteriormente no teste final.

No decorrer deste projeto, notou-se que, de um modo geral, tanto nos três momentos de avaliação como nos restantes exercícios realizados ao longo da intervenção pedagógica, foram mais acentuadas as dificuldades na escrita de palavras com grafias homófonas, uma vez que estes são erros que estão relacionados com o étimo da palavra, originando por isso casos em que, apesar de a grafia não estar correta, a leitura é produzida da mesma forma. Poder-se-á considerar que estes erros poderão ser facilmente corrigíveis, uma vez que são predominantes, na generalidade das situações, apenas durante algum tempo no desenvolvimento normal da aprendizagem da escrita. Verifica-se ainda que muitos erros decorrem, também, na maioria das vezes, da influência da oralidade (erros fonético-fonológicos), pelo que nesta fase inicial, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se pode considerar bastante complexo, sendo por isso mesmo necessária uma boa consolidação de todos os casos de leitura, regras da ortografia e estudo do étimo das palavras. Pode-se referir que esta fase de consolidação, ao longo desta investigação, foi amplamente alcançada visto que os resultados obtidos no último momento de avaliação assim o demonstraram, tal como supracitado.

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.”

(Martins & Silva, 1999, p. 49)

A leitura e a escrita estão intrinsecamente relacionadas, sendo que a prática da leitura deve ser uma constante, pois só assim a criança começará mais facilmente a escrever, sendo ainda mais rápida e tendencial a ausência de erros nas suas produções escritas e orais. “Escrever é uma técnica que evolui e se consolida com a prática continuada” (Estrela, *et al.*, 2012, p. 19). Neste sentido, e como já foi referido em momentos anteriores, a imagem visual das palavras escritas é muito importante, já que é através desta associação visual que as crianças começam por efetuar primariamente as

suas próprias aprendizagens. Na sociedade atual, na e para a qual a imagem parece valer mais que a palavra é necessário que, aquando da integração no meio escolar, os alunos comecem desde logo a valorizar a escrita e a leitura como forma privilegiada de alfabetização. Deste modo, para que haja melhorias no nível de literacia no nosso país, é urgente que se pratiquem atividades de leitura e de escrita constantemente.

“Urge, portanto, despertar desde cedo o gosto pela leitura, o gosto pela escrita, uma vez que o ritmo inerente à prática da leitura e da escrita da escola do 1.º Ciclo não encontra terreno propício no ciclo seguinte, em que a rapidez se torna um factor importante.”

(Azevedo, 2000, p. 222)

O facto de os alunos escreverem com erros ortográficos é um problema com o qual os professores se deparam com maior incidência hoje em dia, facto este que poderá colocar em causa o sucesso escolar dos discentes uma vez que um bom domínio da linguagem oral e escrita é fundamental para uma boa perceção e interpretação da informação veiculada na sociedade e em particular na fase correspondente ao percurso escolar do aluno. Contudo, de um modo geral, a capacidade de escrita das crianças desenvolve-se ao longo dos anos e, por conseguinte, o número de erros ortográficos tende a diminuir. Gradualmente, a criança formula hipóteses ortográficas e exclui hipóteses fonéticas. No decorrer deste projeto, constatou-se exatamente o que aqui foi referido, já que ao analisar esta amostra verificou-se o quão notável foi a evolução destes alunos num tão curto espaço de tempo, uma vez que se comprovou uma diminuição significativa do número de erros ortográficos cometidos.

Como supramencionado, durante a fase inicial de aprendizagem da escrita, a informação visual é particularmente importante. No entanto, para redigir corretamente, as crianças devem distinguir os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos e decidir, em muitos casos, entre as diversas formas de representação existentes na escrita para esses sons, selecionando a que está de acordo com a norma ortográfica. A aquisição das regras ortográficas tem um carácter reflexivo e consciente. A reflexão do próprio aluno sobre o modo como as palavras se escrevem é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Deste modo, esta atividade teve, também, influência nas produções textuais das crianças, mais precisamente, na redução de erros ortográficos. Na minha opinião, todo o processo desenvolvido ao longo deste estudo, no que concerne à exploração das regras da ortografia, teve uma extrema

importância, porque os alunos começaram a refletir autonomamente sobre essas mesmas regras, o que os levou à ponderação sobre o que têm a escrever. Contudo, deve ser tido em conta que a aprendizagem dos discentes depende, ainda, de diversos fatores extrínsecos, sobretudo a nível emocional.

Relativamente à tarefa de autocorreção, verificou-se que os alunos tiveram mais dificuldades em encontrar erros no seu próprio texto, do que no texto que analisaram do seu colega. Verificou-se ainda que, apenas dois alunos (3 e 4) conseguiram detetar erros no texto que escreveram, mas eles próprios tinham consciência de que era uma tarefa difícil, como afirmaram nas respostas aos inquéritos.

Quanto à interação entre pares, esta resultou muito bem, uma vez que cada par esclarecia dúvidas com o autor do texto que estava a analisar. Deste modo, encontravam erros nos textos dos colegas e faziam pesquisas em dicionários. Nestes momentos de interação, entre pares, alguns alunos revelavam saber as regras que não estavam a ser cumpridas e reproduziam-nas para o autor do texto: *Aqui está um v e atrás dele colocaste um m, não te lembraste que só usamos o m antes do p e do b?* (aluno 4).

As autoras Ferreiro & Teberosky (1986) confirmaram a hipótese de que a criança, ao iniciar o processo de aquisição da escrita, já possui conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua materna, o que revela ser uma vantagem para os alunos, o que se verificou no caso do aluno 4, que quando iniciou o seu percurso no 1º Ciclo do Ensino Básico, já tinha adquirido alguns conhecimentos sobre o funcionamento da sua língua materna (português). A partir deste estudo, pude perceber que, sobretudo no caso do aluno 2, verificou-se que, na educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental todo um trabalho sobre a linguagem oral, uma vez que uma criança que fala deturpando as palavras, seguindo, provavelmente, o modelo a que está exposta, dificilmente poderá apresentar um tipo de linguagem escrita sem erros. Certos erros de perceção fonético-fonológica resultam do facto de as crianças escreverem como ouvem e, consequentemente, como falam.

“Segundo Cassany (1993c), a aprendizagem da ortografia tem duas bases muito concretas: a pronúncia e a articulação claras (a fonética) e a memória visual. [...] O domínio completo da ortografia conseguir-se-á com o hábito de leitura assídua, a consulta do dicionário e a prática da expressão escrita.”

(Azevedo, 2000, p. 223)

Considero, ainda, que o jardim-de-infância e a escola devem possuir um papel fundamental no despertar para a leitura e no desenvolvimento de competências antes e durante o ensino formal. A repetição apenas de palavras, com o objetivo de as memorizar, não faz muito sentido, porque é apenas uma cópia sem reflexão. “Salgado (1997) considera inadequadas todas as metodologias tendentes à repetição de vocábulos com o objetivo de os memorizar” (Azevedo, 2000, p. 223).

Neste sentido, procurei que os alunos trabalhassem os casos de leitura numa ficha de consolidação e que construíssem frases com as palavras que tinham errado, sem os obrigar a repetir apenas as palavras que tinham escrito incorretamente, como acontece no ditado tradicional. Para complementar esta exploração foi feita a análise, em grupo, dos erros cometidos e regras ortográficas não cumpridas. Considero que este tipo de exploração é muito mais interessante e útil para os alunos, já que a exploração em grande grupo permite mostrar diferentes tipos de erros e de um modo possivelmente precoce proceder a possíveis correções de erros que futuramente poderiam vir a ser cometidos, ao invés daquela em que é o professor a assinalar os erros ortográficos feitos pelas crianças e estas apenas têm de reproduzir corretamente a palavra que previamente o docente corrigiu. O uso das estratégias mencionadas ao longo deste estudo é fundamental para a aprendizagem da ortografia, uma vez que se deve perceber a origem do erro e explorar as regras que não foram cumpridas, valorizando o erro como sendo uma ferramenta útil neste processo. Não se deverá esquecer que a prática contínua da escrita e da leitura é, também, indispensável para a consolidação da ortografia.

“Ora, tudo isto pode ser feito, não só através de práticas correctivas (que, se objectivadas a partir de tipologias de erros – por exemplo, fundamentadas nesta perspectiva vertical, da base conceptual até à linearização do texto -, permitiriam situar a origem e detectar a natureza do erro, possibilitando quer a sugestão de pistas para a reformulação de estruturas, quer a adopção de estratégias de superação das dificuldades encontradas), como, e sobretudo, por via do próprio exercício da escrita.”

(Aida Santos, 1994, cit por Azevedo, 2000, p. 13)

No caso desta investigação, foi privilegiada uma etapa que considero fundamental, mas que, no entanto, não era realizada pela docente titular aquando da aplicação do exercício de ditado. Refiro-me à troca de textos entre pares (coavaliação), já que quando trabalhada de forma sistemática tende a minimizar o número de erros cometidos num exercício de escrita. De salientar novamente que, no final da atividade,

os alunos, não repetiram apenas as palavras que inicialmente escreveram de forma incorreta, mas criaram frases, podendo constatar a aplicação das correções efetuadas em contextos criados por si próprios.

Quanto à análise das respostas assinaladas pelos alunos nos inquéritos, é de realçar que os mesmos consideram mais difícil encontrar erros no seu próprio texto, do que no texto que analisam do seu colega e que nenhum dos alunos achou que esta atividade não tivesse contribuído para a sua própria aprendizagem.

No que concerne à questão-problema deste estudo, *qual a influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*, verifica-se que esta atividade contribui positivamente para aprendizagem dos alunos, uma vez que estes relembavam as regras de ortografia e repetiam-nas prontamente na exploração em grupo. Também os objetivos estipulados inicialmente foram alcançados, já que se constatou que os alunos cometeram progressivamente menos erros ortográficos e aprenderam a refletir autonomamente sobre as regras da ortografia. No decorrer dos diferentes momentos de avaliação deste exercício, os alunos revelaram estar concentrados, uma vez que se verificou que os mesmos não se esqueceram de escrever palavras nem omitiram sinais de pontuação.

Quanto ao tipo de erros, como referido anteriormente, verificou-se que os alunos tiveram mais dificuldades em escrever corretamente palavras de grafias homófonas e que estas dificuldades foram gradualmente ultrapassadas. Ao longo dos momentos de avaliação, os alunos revelaram, igualmente ser capazes de escrever corretamente, em situação de ditado, palavras cujas sílabas sejam formadas por consoante (C) – vogal (V), CVC e CCV, como previsto nas Metas Curriculares de Português, no 2º ano de escolaridade.

Como referido inicialmente, e de acordo com as Metas Curriculares para este ano de escolaridade, espera-se que os alunos sejam capazes de escrever, em situação de ditado, um mínimo de 55 palavras de uma lista de 60. Esta meta foi alcançada pois os alunos, no último momento de avaliação do exercício de ditado, escreveram um texto que continha 72 palavras e no máximo foram cometidos dois erros ortográficos por parte de cada um, tendo-se verificado que dois dos alunos não cometeram quaisquer incorreções.

Futuramente, enquanto professora, aplicarei esta metodologia para este tipo de atividade, uma vez que pude constatar que a mesma contribui positivamente para a

aprendizagem da ortografia. No entanto, visto que é cada vez mais um desejo de muitos alunos, introduziria palavras de outras línguas.

Referências bibliográficas

- Arends, R. (2000). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, M. (2001). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas. Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Grávida.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico - 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Calado, S. & Ferreira, C. (2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Castorina, J. A. (1994). *Teoria Psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas*. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. pp. 37-46.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*, 3rd Ed. London: Routledge.
- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Acedido em 18 de abril, 2014 em http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm
- Cunha, C. & Cintra, L. (1989). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

- (2010). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, E.; Leitão, M. J. & Soares, M. A. (2012). *Saber escrever, saber falar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Palacio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita- novas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001, [1977]). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Ed. Oeiras: Celta Editora.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Leão, D. (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República - Lei nº 46/86 de 14 de outubro*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Lousada, M. J. (2013). *Erros Ortográficos em provas de ditado - Um estudo com crianças com dificuldades de escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, A. & Silva, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Acedido em 18 de abril, 2014 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso
- Mendes, A. & Martins, M. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. In *Análise Psicológica*, nº7, série 5, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Ministério Educação [M.E.] (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita, 1º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério Educação [M.E]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério Educação [M.E]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Paiva, A. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Palácio, M. G. (1987). *Os níveis da psicogênese escrita*. 3°. Ed. São Paulo: Editora Cortez.

Ponty, M. *Psicologia da comunicação*. Acedido em 21 de Maio, 2014 em <http://ecmpsicologia.wordpress.com/escuta-activa/>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998) “A pergunta de partida”. In *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (pp. 29-46).

Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e organizacional. Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rei, J. E. (1998). *Práticas Escolares Actuais de Produção de Textos e seus Agentes. Estudo de Opinião sobre a Escrita no Final do Ensino Secundário*. In Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colibri.

Reis, C. (coord) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rey, B. (2009). Cultura escriptural e identidade pessoal. In *Comunicologia*, vol. 1, nº 5. Brasília: Universidade Católica de Brasília. pp. 1-28

Rio-Torto, G. M. (1998). *Fonética, fonologia e morfologia do português*. Lisboa: Edições Colibri

Silva, I. (2005). *Contributos para o ensino da escrita*. Lisboa: Edições ASA

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.

Sitografia

Frases e pensamentos de arte. Acedido em 21 de Maio, 2014 em <http://kdfrases.com/frases/arte/16>

Documentos de Escola

- Plano de Trabalho de Turma (PTT). (2013/2014)
- Avaliação Externa das Escolas – Relatório de Escola – Agrupamento de Escola Marateca e Poceirão, Palmela. (2010)

APÊNDICES

Apêndice I – Ficha para exercício de ditado

Nome: _____	Data: ____/____/____
Corrigido por: _____	

“Ouço e escrevo”

Análise dos erros ortográficos

Correção dos erros ortográficos	

Apêndice II – Ficha de consolidação

Ficha de Trabalho de Português – 2º ano

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ano Letivo 2013/2014

Vamos relembrar...



O c antes de a, o ou u para ter o som s tem de levar cedilha: ç

Não te esqueças que nenhuma palavra se inicia por um ç.
Este só surge no meio das palavras.

palhaço => a letra ç está antes do o

rebuçado => a letra ç está antes do a

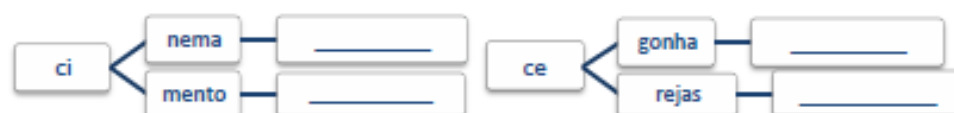
açúçar => a letra ç está antes do u

Antes do e ou i a consoante ç tem o som de s sem precisar de cedilha.

çenoura => a letra ç está antes do e

çigarra => a letra ç está antes do i

1. Formar palavras e escrevê-las.











2. Ordenar as sílabas e escrever palavras.

bo la ce _____

ça pa da lha _____

3. Ditado de imagens.

			
p_____	m_____	m_____	b_____
			
p_____	r_____	t_____	a_____

4. Completar com ce, ci, ca, co ou cu.

ouri_____	ex_____sso	_____lebre	fã_____
su_____sso	alfa_____	a_____car	prin_____pio
_____mento	presen_____	do_____	a_____sso
ca_____	cansa_____	_____gueira	prin_____pe

5. Inventa uma frase para cada uma das seguintes imagens.





Apêndice III – Apontamento para colar no caderno diário



O **c** antes de **a**, **o** ou **u** para ter o som **s** tem de levar cedilha: **ç**

Não te esqueças que nenhuma palavra se inicia por um **ç**.
Este só surge no meio das palavras.

palha**ço** => a letra **ç** está antes do **o**

rebu**ç**ado => a letra **ç** está antes do **a**

açú**ç**ar => a letra **ç** está antes do **u**

Antes do **e** ou **i** a consoante **c** tem o som de **s** sem precisar de cedilha.

cenoura => a letra **c** está antes do **e**

cigarra => a letra **c** está antes do **i**

palha**ço**

cenoura



Apêndice IV – Texto utilizado no teste inicial

O casamento

Dona Raposa, que é vaidosa, casou.

O noivo, o Raposo, que é todo jeitoso, usava uma camisa amarela e um casaco cor-de-rosa.

Apêndice V – Texto utilizado no teste intermédio

O casamento das raposas

A Dona Rosa era uma raposa muito vaidosa, que vivia numa linda floresta.

Certo dia, decidiu casar com um raposo que se chamava Antunes e que era seu vizinho.

Este ofereceu-lhe um anel prateado e fizeram uma grande festa, convidando os seus amigos e familiares.

Apêndice VI – Texto utilizado no teste final

O casamento da amiga de Célia

A Célia decidiu sair de casa, muito cedo, para ir às compras. Precisava de uma prenda para oferecer, porque tinha sido convidada para o casamento da sua amiga raposa que ia casar com um raposo todo jeitoso.

Usou um casaco cor-de-rosa e andou pela cidade, até comprar uma linda jarra.

Por azar, começou a chover e foi para casa, coloca o seu cão maroto na casota.

Apêndice VII – Inquérito aplicado aos alunos

Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como principal objetivo esclarecer de que modo a atividade *Ouçó e escrevo* contribuiu para a melhoria da escrita. Deves colocar uma cruz (X) nas questões de resposta múltipla e responder quando necessário, de acordo com a tua opinião. Para responderes às questões 8 e 9 deves pintar um dos símbolos.

1. O que aprendeste com o *Ouçó e escrevo*?

2. O que gostavas de ter aprendido mais?

<input type="checkbox"/>	Novas palavras portuguesas
<input type="checkbox"/>	Conhecer palavras de outras línguas
<input type="checkbox"/>	Outro(a), qual? _____

3. Ouvir e escrever as palavras ditadas, achas que foi:

<input type="checkbox"/>	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	Difícil
<input type="checkbox"/>	Fácil
<input type="checkbox"/>	Muito fácil

4. Encontrar erros no próprio texto que escreveste, achas que foi:

<input type="checkbox"/>	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	Difícil
<input type="checkbox"/>	Fácil
<input type="checkbox"/>	Muito fácil

5. Encontrar erros no texto do colega, achas que foi:

<input type="checkbox"/>	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	Difícil
<input type="checkbox"/>	Fácil
<input type="checkbox"/>	Muito fácil




6. Conhecer e relembrar as regras de escrita, achas que foi:

<input type="checkbox"/>	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	Difícil
<input type="checkbox"/>	Fácil
<input type="checkbox"/>	Muito fácil




7. Consideras que a prática destas atividades te ajudou a escrever com menos erros ortográficos?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não, porquê? _____

8. Esta atividade foi importante para a tua aprendizagem?

		
Muito	Pouco	Nada

9. Gostaste da atividade *Ouçó e escrevo*?

		
Muito	Pouco	Nada

Obrigado pela tua colaboração!

Apêndice VIII – Inquérito aplicado à professora titular de turma

O presente questionário faz parte de um estudo, na Escola Superior de Educação de Setúbal – IPS, sobre a influência do exercício de ditado na consolidação ortográfica.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração!

1. Idade: _____

2. Tempo de serviço: _____

3. Formação inicial (Assinalar apenas uma opção):

☐ Magistério Primário

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

4. Formação atual (Assinalar apenas uma opção):

☐ Magistério Primário

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

5. Qual o método mais utilizado para o ensino da leitura e escrita?

6. O exercício de ditado faz parte da sua prática docente?

☐ Sim☐ Não

6.1. Se sim, como o faz?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

7. Ao implementar esta atividade, em sala de aula, quais os principais objetivos a alcançar? (Assinalar até quatro opções):

- ☐ Detetar as dificuldades dos alunos
- ☐ Passar o tempo
- ☐ Desenvolver a capacidade de concentração
- ☐ Enriquecer o vocabulário
- ☐ Refletir sobre as regras de ortografia
- ☐ Aumentar a capacidade de memorização
- ☐ Trabalhar a pontuação
- ☐ Desenvolver a consciência fonológica

8. Com que frequência realiza o exercício de ditado? (Assinalar apenas uma opção):

☐ Diariamente

☐ Semanalmente

☐ Mensalmente

☐ Trimestralmente

☐ Outro: _____

9. Implementa esta atividade em todos os níveis de escolaridade?

☐ Sim

☐ Não,

porquê? _____

10. Qual a sua opinião sobre esta prática?

Apêndice IX – Respostas ao inquérito - Professora titular de turma

O presente questionário faz parte de um estudo, na Escola Superior de Educação de Setúbal – IPS, sobre a influência do exercício de ditado na consolidação ortográfica.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração!

11. Idade: 37

12. Tempo de serviço: 16

13. Formação inicial (Assinalar apenas uma opção):

☐ Magistério Primário

☐ Bacharelato

☒ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

14. Formação atual (Assinalar apenas uma opção):

☐ Magistério Primário

☐ Bacharelato

☒ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

15. Qual o método mais utilizado para o ensino da leitura e escrita?

28 palavras.

16. O exercício de ditado faz parte da sua prática docente?

☒ Sim

☐ Não

16.1. Se sim, como o faz?

Numa fase inicial, aplico textos especificamente orientados para uma determinada situação ortográfica que pretendo explorar. Mais à frente, recorro a um texto aleatoriamente selecionado.

Dito o texto à turma e cada um regista-o no seu caderno diário. Findo o ditado, todos os alunos têm a oportunidade de fazer a revisão individual do que escreveram, em cerca de cinco minutos.

No final, faz-se a exploração coletiva de todos os erros detetados, a partir das palavras registadas no quadro. Este é um momento privilegiado para recordar algumas regras ortográficas e registar outras, cuja grafia é influenciada exclusivamente pelo seu étimo.

Para concluir o exercício, os alunos reescrevem repetidamente as palavras que erraram, agora com a grafia correta.

17. Ao implementar esta atividade, em sala de aula, quais os principais objetivos a alcançar? (Assinalar até quatro opções):

- ☐ Detetar as dificuldades dos alunos
- ☐ Passar o tempo
- ☐ Desenvolver a capacidade de concentração
- ☒ Enriquecer o vocabulário
- ☒ Refletir sobre as regras de ortografia
- ☒ Aumentar a capacidade de memorização
- ☐ Trabalhar a pontuação
- ☒ Desenvolver a consciência fonológica

18. Com que frequência realiza o exercício de ditado? (Assinalar apenas uma opção):

☐ Diariamente

☒ Semanalmente

☐ Mensalmente

☐ Trimestralmente

☐ Outro: _____

19. Implementa esta atividade em todos os níveis de escolaridade?

☒ Sim

☐ Não, porquê?

Considero que nos primeiros anos de escolaridade, a prioridade é possibilitar aos alunos a compreensão do sistema de escrita, penso que, uma vez compreendido, as questões ortográficas devem ser tomadas como objeto de ensino mais efetivo, alargado, por isso, a todos os anos de escolaridade, no primeiro ciclo.

É fundamental, que a partir da consciência e análise do erro, o aluno compreenda que a ortografia é uma convenção e, como tal, deve ser respeitada na escrita.

20. Qual a sua opinião sobre esta prática?

Considero que o exercício de ditado tem-se mostrado eficaz no desenvolvimento da concentração, do vocabulário, da pontuação e ainda serve de ferramenta para a construção de textos. Se, por um lado, é útil na construção do sistema fonético e gráfico da língua, por outro, também permite a avaliação por parte do professor, sobre as dificuldades dos alunos e a forma como desenvolvem a escrita. O facto de se trabalhar o erro de forma positiva, também incentiva o grupo a participar ativamente na atividade, a qual é sempre encarada como um desafio.

Apêndice X - Lista de verificação de erros ortográficos – Teste inicial

Texto: “O casamento”

Data: 21/10/2013

Aluno: Nível 1

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
casameto	casamento	- Omissão do som <i>en</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 2 – omissão
raposa	Raposa	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
moivo	noivo	- Troca de <i>n</i> por um <i>m</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3- Substituição
raposo	Raposo	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
geitoso	jeitoso	- Troca de <i>j</i> por um <i>g</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
osava	usava	- Troca de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3- Substituição
corderosa	cor-de-rosa	- Não realizou a divisão da palavra com hífen	Classe I: Palavras foneticamente e graficamente incorretas Tipo 2 – Omissão

Número total de erros ortográficos: 7

Texto: “O casamento”

Data: 21/10/2013

Aluno: Nível 2

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
cazamento	casamento	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
Rapoza	Raposa	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
ce	que	- Está relacionado com o facto de confundir o som do <i>c</i> com o <i>qu</i> .	Classe III: Erros que afetam a globalidade da palavra Tipo 9 – irreconhecível
vaidoza	vaidosa	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
cazou	casou	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
Rapozo	Raposo	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
dodo	todo	- Trocou de <i>t</i> por um <i>d</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas. Tipo 3 – substituição.
jeitozo	jeitoso	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas

uzava	usava	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3- Substituição
cazaco	casaco	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
corderrosa	cor-de-rosa	- Não colocou sinais gráficos (hífen). - Na sequência de não ter feito a divisão da palavra, colocou <i>rr</i> , na palavra <i>rosa</i> , para obter um / <i>R</i> /.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 8 – divisão/aglutinação

Número total de erros ortográficos: 11

Texto: “O casamento”

Data: 21/10/2013

Aluno: Nível 3

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
raposa	Raposa	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
raposo	Raposo	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
cazou	casou	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
osava	usava	- Troca de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3 – Substituição
jeitozo	jeitoso	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
cazaco	casaco	- Troca de <i>s</i> por um <i>z</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
é	e	- Colocou um acento agudo incorretamente, quando não era necessário.	Classe IV: Diacríticos Tipo 12 – Adição

Número total de erros ortográficos: 7

Texto: “O casamento”

Data: 21/10/2013

Aluno: Nível 4

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
dona	Dona	- Não iniciou a frase com letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
raposa	Raposa	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
raposo	Raposo	- Nome próprio, não colocou letra maiúscula.	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 5 – maiúscula/minúscula
e	é	- Omissão do acento agudo.	Classe IV: Diacríticos Tipo 13 – omissão
osava	usava	- Troca de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3- Substituição
cor-de-rosa	cor-de-rosa	- Palavra escrita corretamente, mas errou ao fazer a translineação.	Classe V – Translineação

Número total de erros ortográficos: 6

Apêndice XI – Lista de verificação de erros ortográficos – Teste intermédio

Texto: “O casamento das raposas”

Data: 9/12/2013

Aluno: Nível 1

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
decidio	decidiu	- Troca de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
casare	casar	- Acrescentou um <i>e</i> , no final da palavra. Não cumpriu a regra de que palavras terminadas em <i>ar</i> , <i>er</i> , <i>ir</i> , <i>or</i> , <i>ur</i> , não levam um <i>e</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 1- adição
quo	com	- Troca da letra <i>c</i> , por <i>qu</i> e omissão do som <i>om</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 9 – irreconhecível
esté	este	- Adição de acento agudo na última letra.	Classe IV: Diacríticos Tipo 12 – adição
ofereceu-lhe	ofereceu-lhe	- Troca de <i>c</i> por um <i>s</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 3- Substituição
festá	feira	- Adição de acento agudo na última letra.	Classe IV: Diacríticos Tipo 12 – adição
quo vindando	convidando	- Troca da letra <i>c</i> , por <i>qu</i> e omissão do som <i>om</i> . - Adição da letra <i>n</i> .	Classe III: Erros que afetam a globalidade da palavra Tipo 9 – irreconhecível

Número total de erros ortográficos: 7

Texto: “O casamento das raposas”

Data: 9/12/2013

Aluno: Nível 2

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
decidio	decidiu	- Troca de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
casare	casar	- Acrescentou um <i>e</i> , no final da palavra. Não cumpriu a regra de que palavras terminadas em <i>ar</i> , <i>er</i> , <i>ir</i> , <i>or</i> , <i>ur</i> , não levam um <i>e</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 1- adição
cum	com um	- Junção de duas palavras numa só - Este erro está relacionado com o modo como o aluno fala.	Classe III: Erros que afetam a globalidade da palavra Tipo 9 – irreconhecível
ceu	seu	- Deveria ter colocado um <i>s</i> em vez de um <i>s</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
comvidando	convidando	- Troca de <i>n</i> por um <i>m</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
ceus	seus	- Troca de <i>s</i> por um <i>c</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas

Número total de erros ortográficos: 6

Texto: “O casamento das raposas”

Data: 9/12/2013

Aluno: Nível 3

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
casare	casar	- Acrescentou um <i>e</i> , no final da palavra. Não cumpriu a regra de que palavras terminadas em <i>ar</i> , <i>er</i> , <i>ir</i> , <i>or</i> , <i>ur</i> , não levam um <i>e</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 1- adição
oferceu-lhe	ofereceu-lhe	- Omissão de uma vogal	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 2 – omissão

Número total de erros ortográficos: 2

Texto: “O casamento das raposas”

Data: 9/12/2013

Aluno: Nível 4

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
decidio	decidiu	- Trocou de <i>u</i> por um <i>o</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
convidando	convida- ndo	- Erro de translineação	Classe V: Translineação
prateádo	prateado	- Adição de acento agudo	Classe IV: Diacríticos Tipo 12 – adição

Número total de erros ortográficos: 3

Apêndice XII – Lista de verificação de erros ortográficos – Teste final

Texto: “O casamento da amiga de Célia”

Data: 27/01/2014

Aluno: Nível 1

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
sindo	sido	- Acrescentou um <i>n</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 1- adição
convidanda	convidando	- Troca de <i>o</i> por um <i>a</i> .	Classe I: Palavras fonética e graficamente incorretas Tipo 1- substituição

Número total de erros ortográficos: 2

Texto: “O casamento da amiga de Célia”

Data: 27/01/2014

Aluno: Nível 2

Escreveu	Devia ter escrito	Análise da incorreção	Categorização do tipo de erro ortográfico
sedo	cedo	- Troca de <i>c</i> por um <i>s</i> .	Classe II: Palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas Tipo 6 – grafias homófonas
ate	até	- Omissão de um sinal gráfico.	Classe IV: Diacríticos Tipo 13 – omissão

Número total de erros ortográficos: 2

Texto: “O casamento da amiga de Célia”

Data: 27/01/2014

Aluno: Nível 3

Número total de erros ortográficos: 0

Texto: “O casamento da amiga de Célia”

Data: 27/01/2014

Aluno: Nível 4

Número total de erros ortográficos: 0